



Sous la direction de Karl Hanson

Les droits de l'enfant à l'épreuve du sens

MÉMOIRE – Orientation recherche

Présenté à
l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Droits de l'enfant
de l'Institut Universitaire Kurt Bösch
pour l'obtention du grade de Master of Arts Interdisciplinaire en droits de l'enfant

par

Coraline HIRSCHI

de

Trub, Berne

Mémoire No DE 2013/MIDE 11-12/23

SION

Mai 2013

Résumé

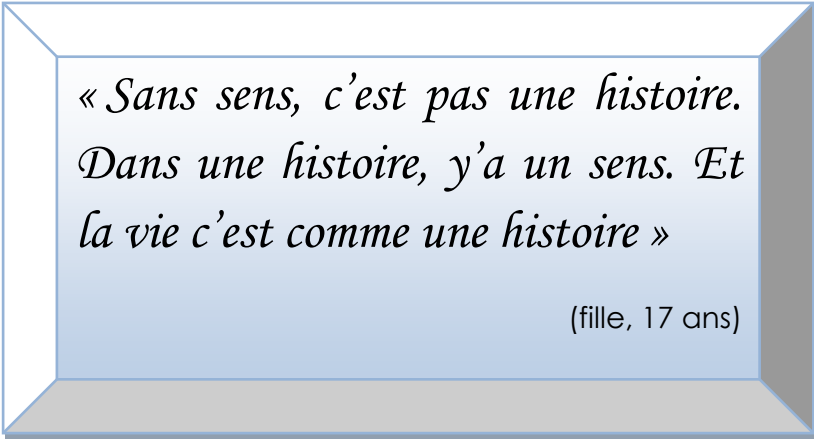
L'objectif de ce travail est de mettre en exergue la place et le rôle du « sens » pour l'enfant au sein des droits participatifs ancrés dans la Convention internationale relative aux droits de l'enfant de 1989 (CDE). Cette étude démontre l'importance de prendre en compte le sens que donne l'enfant dans une dimension temporelle large dans le cadre des droits participatifs et propose d'ajouter le sens comme but explicite à part entière dans l'exercice du droit d'être entendu (art. 12 CDE). A cette fin, le sens est exploré au travers d'une théorie libre s'inspirant de plusieurs écoles de pensées et de différentes disciplines qui traiteront des fonctions du sens, des moyens d'accès au sens, des spécificités des enfants dans l'accès au sens, et par conséquent, de la place et du rôle du sens, en tant qu'élément appartenant au for intérieur, dans le cadre des droits participatifs de l'enfant et notamment au sein des systèmes judiciaires établis à cet effet. Au surplus, quelques notions présentées dans l'exploration théorique seront complétées par les données récoltées dans le cadre d'une recherche empirique impliquant 127 enfants sollicités par questionnaires et 26 enfants dans le cadre d'entretiens individuels.

Mots-clés

Sens, compréhension, participation, droit d'être entendu

Table des matières

INTRODUCTION	1
1. LE SENS : UNE NOTION, UN BESOIN, UNE RESSOURCE	5
1.1 NOTION COMPLEXE	5
1.2 BESOIN INTRINSEQUE ET FONDAMENT THERAPEUTIQUE.....	7
1.3 RESSOURCE CONATIVE DE LA RESILIENCE	10
1.4 DESIR DE CONNAITRE ET DE COMPRENDRE.....	11
2. QUELQUES MOYENS POUR DONNER DU SENS	15
2.1 ATTRIBUTIONS CAUSALES.....	15
2.2 PARLER A L'ENFANT	18
2.3 THEORIES DE L'ESPRIT OU MENTALISATION	19
2.4 UNE « SOCIOLOGIE SPONTANEE » QUI REVOIT SA PLACE DANS LA PYRAMIDE ONTOLOGIQUE.....	20
2.5 DE L'EMPATHIE.....	22
2.6 LE SENS PAR LA CULTURE, LE SYMBOLE, LA SOCIETE, L'INTERPRETATION	24
2.6.1 <i>La culture dans la recherche de sens</i>	24
2.6.2 <i>Interactionnisme symbolique, construction collective de sens et interprétation</i>	25
3. FAVORISER L'ACCES AU SENS	29
3.1 LA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS : EVEILLER AVEC DES QUESTIONS A LA PLACE D'ENDORMIR AVEC DES REPONSES.....	30
3.2 LE ROLE FONDAMENTAL DES ADULTES DANS L'ACCES AU SENS	36
4. DE LA DIALECTIQUE DU SENS ET DU DROIT NAIT UN SENTIMENT DE JUSTICE	38
4.1 LE SENS ET LES DROITS DE L'ENFANT	39
4.2 LA PARTICIPATION DE L'ENFANT; LA POSSIBILITE POUR LUI DE DONNER DU SENS	41
4.2.1 <i>Pourquoi mes parents divorcent-ils ?</i>	47
4.2.2 <i>La justice réparatrice comme méthode</i>	48
4.2.3 <i>Asymétrie et double contrainte de la parole dans la justice pénale des mineurs</i>	49
4.2.4 <i>L'enfant, le sens, les droits dits limites et les droits vivants</i>	52
4.3 LA TRANSVERSALITE DU SENS DANS LE DROIT	54
5. ETUDE EMPIRIQUE	56
5.1 BUT DE L'ETUDE DE TERRAIN	56
5.3 PARTIE METHODOLOGIQUE ET CONSIDERATIONS ETHIQUES.....	57
5.4 ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS	61
5.4.1 <i>Quant au sentiment d'être entendu et d'être compris</i>	61
5.4.2 <i>Attributions causales</i>	62
Attributions causales par l'enfant d'un point de vue externe	62
Quant à la perception de la violence par projection en tant que victime.....	66
5.4.3 <i>Sur l'existence de raisons ; le non-sens et l'attribution causale erronée</i>	68
5.4.4 <i>Des sentiments ou de la recherche de raison</i>	72
5.4.5 <i>Justice, injustice et justification</i>	73
5.4.5 <i>Le sens, c'est quoi ?</i>	76
5.5 DISCUSSION	79
6. CONCLUSION	87
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	92



*« Sans sens, c'est pas une histoire.
Dans une histoire, y'a un sens. Et
la vie c'est comme une histoire »*

(fille, 17 ans)

INTRODUCTION

La participation de l'enfant occupe une place importante dans le domaine des droits de l'enfant, au travers notamment du droit d'être entendu, principe général ancré à l'art. 12 de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (ci-après : CDE)¹. Pendant que certaines études relèvent que les enfants éprouvent le besoin et l'envie de comprendre ce qu'ils traversent lorsqu'ils sont devant la justice (notamment Maes et al., 2011), d'autres auteurs définissent l'enfant comme un « meaning-maker », interagissant constamment avec le monde qui l'entoure (Verhellen, 1994). Dans les deux cas, la notion de *sens* transparait. Dans le premier, il est question de savoir si le droit d'être entendu permet à l'enfant de comprendre ce qu'il se passe dans un sens large – et donc par extension de donner un *sens* aux événements qui l'ont amené devant la justice. Dans le deuxième, l'on part du principe que l'enfant donne du *sens* aux événements qui l'entourent. Cette notion de *sens*, ou de compréhension allant au-delà de la simple compréhension cognitive et procédurale, n'est jamais réellement définie. C'est pourquoi nous nous interrogeons, dans le présent travail, sur la question suivante :

Dans quelle mesure le sens a-t-il sa place et peut-il jouer un rôle dans le cadre des droits participatifs de la CDE ?

Dans le but de répondre à cette question, nous avons choisi de faire un travail d'exploration de la notion de *sens* au travers d'une théorie libre qui s'inspirera d'exemples de différentes écoles de pensées et de multiples courants disciplinaires. Cette manière de faire a pour but de relier quelques connaissances choisies en partant constamment de la notion de *sens* et de mettre en évidence la transversalité du *sens* dans le cadre des droits de l'enfant. Cela permettra d'obtenir une théorisation du *sens* sous un angle global qui ouvrira sans doute la porte à quelques approfondissements par la suite.

A cette fin, cette recherche interdisciplinaire sera subdivisée en quatre parties distinctes qui traiteront chacune à leur tour des fonctions du *sens*, des moyens

¹ Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant (Recueil systématique 0.107)

d'accès au sens, des spécificités des enfants dans l'accès au sens, et par conséquent, de la place et du rôle du sens dans le cadre des droits participatifs de l'enfant, notamment au sein des systèmes judiciaires établis à cet effet.

Nous compléterons également ce travail par une cinquième partie empirique qui aura pour but de refléter quelques aspects soulevés dans la partie théorique. Pour guider le lecteur à travers cette exploration, nous avons choisi de répondre, dans l'ordre, à plusieurs des sous-questions que voici :

Quelles sont les fonctions du sens ?

Premièrement, nous aborderons la vaste question du sens en tant que notion, besoin et ressource nécessaires et fondamentaux dans la vie de tout être humain. Le sens, l'action de chercher, construire ou donner un sens en tant que signification ou compréhension d'un vécu – qu'il soit ponctuel ou qu'il s'inscrive durablement –, n'est pas seulement une question appartenant aux fondements ontologiques de l'existence humaine, mais a une importance considérable au sein de différentes approches psychothérapeutiques. Il n'est dès lors pas étonnant que le sens soit pleinement consacré en tant que ressource conative du processus de résilience. De plus, la recherche de sens est étroitement liée au besoin de connaissance et de compréhension, lui-même corollaire du désir de connaissance tel que traité par la philosophie.

Quels sont les moyens pour « donner du sens » ?

Partant du constat que le sens est un véritable besoin et une ressource nécessaire pour le bien-être et l'équilibre de l'homme, nous considérons qu'il en est de même pour l'enfant, véritable *meaning-maker*, capable d'interagir avec le monde qui l'entoure. Nous nous interrogerons dès lors sur certains « moyens » qui aideront l'enfant à chercher, construire et donner un sens. D'une part, l'enfant – en tant que chercheur de causes et de raisons, « psychologue naïf », « sociologue spontané » et individu empreint de sensibilités empathiques – dispose d'aptitudes déjà présentes qui l'aideront à donner du sens et comprendre ce qu'il vit. D'autre part, l'enfant doit avoir accès à certaines informations de bases sur lesquels il peut s'appuyer dans le processus d'élaboration de sens. Lesdites informations peuvent être transmises à la fois par la communication verbale (venant des pairs) ou par la société et la culture

dans laquelle il vit. Nous traiterons donc de quelques moyens à la fois internes et externes.

Quelles sont les spécificités des enfants dans l'accès au sens ?

L'accès au sens dépendra largement de l'adulte qui a un double rôle à jouer pour garantir à l'enfant une optimisation des moyens qui lui permettront de donner du sens. D'une part, l'adulte peut offrir un cadre approprié à l'enfant afin que ce dernier puisse développer, nourrir et éveiller les aptitudes susmentionnées. A ce titre, la pratique de la philosophie avec les enfants peut être considérée comme un outil remarquable pouvant faire office de véritable facteur de conversion – au prisme de l'approche par la capacité – dans le cadre de l'accès au sens et de la participation de l'enfant. D'autre part, l'adulte aura un grand rôle à jouer dans la transmission d'informations qui donneront à l'enfant les connaissances nécessaires et les éléments clés lui permettant de donner du sens à ce qu'il vit.

Quelle place pour le sens dans les droits de l'enfant ?

Enfin, nous tenterons de rallier le sens, en tant qu'appartenant au for intérieur, aux articles de la CDE. Dans cette optique, nous examinerons la place que devrait ou pourrait avoir le sens dans le cadre du droit d'être entendu et du rôle participatif de l'enfant aux procédures qui le concernent au travers de différents exemples qui, à leur tour, souligneront la transversalité du sens dans le droit. Si la recherche de sens – avec le rôle de l'adulte à cet effet – est importante dans tous les domaines de vie d'un enfant, elle est d'autant plus cruciale lorsque ce dernier est confronté au droit. En effet, la rencontre entre l'enfant et la justice implique deux problématiques supplémentaires ; d'une part, l'enfant confronté à la justice est susceptible de rencontrer des difficultés qui rendent le besoin de sens encore plus nécessaire en ce que les enfants victimes, témoins ou auteurs, en droit civil comme en droit pénal, sont nombreux à avoir été au préalable confrontés à du non-sens, ou du moins à des actes ou des événements qu'ils peinent à comprendre. D'autre part, la relation entre l'enfant et l'adulte est marquée d'une asymétrie accrue en justice lorsque l'adulte fait figure d'autorité. Cette distance rend la transmission de connaissances et les clés de la compréhension plus difficile, dans un sens comme dans l'autre. Pourtant, les droits participatifs tels que le droit d'être entendu instaurent le cadre nécessaire au dialogue entre l'enfant et l'adulte et permettent à l'un comme à

l'autre de se délivrer les informations permettant à ces derniers de comprendre ce qu'il se passe et de conjointement donner un sens. Le droit d'être entendu pourrait à ce titre tendre idéalement vers le droit, pour l'enfant, d'être compris et de comprendre, de pouvoir transmettre le sens qu'il donne à ce qu'il vit, de pouvoir exprimer sa propre compréhension des choses, soit ce qui relève pour lui du for intérieur et que la justice lui demandera d'extérioriser dans le cadre des procédures présentes à cet effet. Nous illustrerons nos affirmations par l'importance du sens dans le cadre de la conceptualisation du droit d'être entendu et du droit à la participation, par le biais d'exemples des droits de l'enfant dits limites, du concept de living rights/translation ainsi que d'autres situations et réflexions découlant de la procédure du droit d'être entendu dans le cadre de divorce et de la justice pénale pour mineurs.

Et les enfants ? Que pensent-ils du sens ? Quelles attributions causales opèrent-ils et quelles difficultés rencontrent-ils lorsqu'ils doivent porter un jugement sur des situations pouvant être dénuées de sens ?

Le présent travail de recherche a pour but une question principalement théorique. Nous apporterons toutefois des données empiriques pour appuyer ou compléter quelques-unes des notions présentées. Les données récoltées nous ont permis d'explorer un éventuel rapport entre le sentiment d'être entendu et celui d'être compris, en sus de précieuses informations sur les attributions causales (internes ou externes) relatives à des situations dénuées d'explications sensées. Pour ce faire, nous avons choisi le thème de la violence à caractère arbitraire, en considérant qu'il s'agit d'un non-sens en soi et que l'attribution causale opérée demeure dès lors bien souvent erronée de par la nature arbitraire de l'acte. Nous avons dans un premier temps élaboré un questionnaire soumis à 127 élèves âgés de 9 à 15 ans, puis, nous avons menés 26 entretiens individuels dans une optique qualitative.

1. LE SENS : UNE NOTION, UN BESOIN, UNE RESSOURCE

Si le but de ce travail est d'explorer la place et le rôle du sens au sein des droits de l'enfant, il demeure dès lors essentiel de nous interroger sur le sens lui-même, en tant que notion à définir et élément important dans la vie de tout être humain. En d'autres termes, il est essentiel de comprendre concrètement pourquoi il est important de pouvoir donner du sens pour pouvoir justifier sa place et son rôle au sein des droits de l'enfant. Pour ce faire, dans ce chapitre, nous tenterons de définir ce qu'englobe la notion de sens, avant d'apporter quelques éléments qui permettront de comprendre en quoi le sens peut être considéré comme un besoin et une ressource, au travers de quelques approches en psychologie qui font du sens un élément essentiel pour le bien-être de l'homme. Nous relierons également, dans une perspective philosophique, le besoin de sens au désir de connaître et de comprendre.

1.1 NOTION COMPLEXE

Discerner et apprivoiser le sens d'un mot est une tâche passablement complexe, empreinte d'une difficulté accrue lorsqu'il s'agit de se pencher sur le sens du mot sens lui-même. Si cette notion peut être parcourue, traquée et comparée dans tous les lexiques et dictionnaires, au travers des siècles, d'une discipline à l'autre, elle revêtira toujours des significations différentes et particulières qui resteront plus ou moins vagues de par ses multiples dimensions constamment soumises à interprétations² (Pruvost & Martinez, 2010).

La double paternité du mot sens, d'origine latine – *sentire* (1080 ap. J-C) – et germanique – *sumo* (~ début XIIe siècle) –, désigne pour chacune une signification différente ; à la fois l'action de sentir, de percevoir, puis celle de se diriger. En s'assemblant harmonieusement, elles feront rapidement naître l'idée de sentir, voir, penser et comprendre pour mieux se diriger dans la vie. Si cette confusion d'origine existe dès l'ancien français (Pruvost & Martinez,.), elle persiste dans des définitions actuelles très proches du premier assemblage cité : « Ce mot sert à dire notre

² La recherche de sens fait par ailleurs également référence au travail d'interprétation au sein du courant herméneutique.

manière de nous diriger dans l'univers, de le connaître, et de le comprendre ». (Dictionnaire du français usuel, 2001, cité par Pruvost & Martinez, p. 150).

Selon les dictionnaires principaux actuels, le *sens* se réfère aux sensations, à la direction, au jugement (bon sens, sensé, raisonnable, logique, rationnel), à la signification (compréhension, explication, justification), ou encore à la raison d'être, à la valeur et la finalité, pour n'en citer que quelques-uns³.

Au risque de réduire le *sens* de sa substance, nous tenterons d'opérer une distinction selon le champ temporel d'une part et selon qu'il appartienne au domaine existentiel ou cognitif d'autre part.

Premièrement, l'on peut concevoir le *sens* comme valeur, raison et fondement dans l'origine d'une action passée. Deuxièmement, sur un plan bien plus sémantique, le *sens* désignera, dans le présent, la signification, la compréhension ou encore l'explication. Troisièmement, l'on parlera de *sens* pour des questions futures, comme synonyme de but, de fin, ou encore d'évolution. Tantôt ces catégories se distinguent les unes des autres, tantôt elles se recoupent sous un angle global incluant la causalité temporelle : la raison d'une action permettant de comprendre le présent, qui lui-même dans sa signification engendre tantôt des objectifs pour le futur.

Si le *sens*, grande préoccupation des philosophes, est une question s'inscrivant dans les fondements ontologiques de l'existence humaine, il est d'une importance primordiale sur le plan cognitif en tant que réponse attribuée à toute question impliquant un « pourquoi ? »,

C'est pourquoi le présent travail désignera le *sens* comme synonyme de compréhension, parfois au-delà de la simple *signification* au sens littérale du terme. Le *sens* est étroitement en lien avec la notion de compréhension de diverses manières ; si la compréhension d'une situation peut indubitablement faciliter le *sens* qu'on lui attribue, relevons toutefois qu'il est concevable de donner un *sens* aussi bien à quelque chose de compréhensible qu'incompréhensible. C'est pour cette raison que le *sens* ne peut être réduit ici à la simple notion de signification ou à une seule classification catégorique. De plus, le *sens* et la compréhension peuvent se

³ Nous nous référons au petit Robert, au Larousse ainsi qu'à Pruvost & Martinez, 2010.

chevaucher dans la mesure où l'on considère qu'une compréhension globale peut impliquer certains aspects ou détails non explicables ou non compréhensifs en soi. Ainsi, une situation explicable peut relever d'un non-sens, de la même manière que l'on peut attribuer un sens, erroné ou non, personnel ou non, à une situation non justifiable ou arbitraire.

Dans toutes ces confusions bien apparentes, nous retiendrons que le fait de comprendre aide à donner une signification, et par conséquent, un sens aux événements vécus, à la situation actuelle et à la manière de concevoir le futur. De ce fait, la compréhension est considérée comme un élément clé dans ce travail qui préconisera globalement une approche compréhensive basée sur l'interaction, telle que décrite par la sociologie, sans pour autant exclure les moyens provenant d'autres disciplines pour aider l'enfant à interagir.

La notion de sens se dessinera également au fur et à mesure des prochains chapitres selon sa désignation par les différents courants de pensées. Pour compléter notre interrogation, nous avons également demandé à vingt jeunes ce que leur évoquait le sens. Leurs réponses très variées et l'analyse de ces dernières (ch. 5.4.5) complètent parfaitement le présent chapitre.

1.2 BESOIN INTRINSEQUE ET FONDEMENT THERAPEUTIQUE

Logothérapie

Le sens, dans son aspect multidimensionnel, demeure la pierre angulaire de tous les travaux de Viktor Frankl. Ce dernier a créé la logothérapie, « psychothérapie fondée sur le sens de la vie » (Frankl, 2006, p. 99)⁴. Dans cette optique, le sens de la vie est perçu comme une question passablement métaphysique. Par ailleurs, Frankl n'a pas hésité à rallier le rôle de la religion et des croyances au sein même de son approche

⁴ Cette approche psychologique et psychiatrique est considérée comme la troisième école viennoise de psychothérapie. Frankl donne de l'importance à la recherche du sens, à la raison de vivre de la personne et à ses efforts, forces motivantes fondamentales, pour découvrir les raisons de vivre. Son approche est donc bien différente de la pulsion sexuelle selon Freud et de la volonté de puissance comme l'a décrite Adler (Frankl, 2006, p.100). Frankl a vécu plusieurs années dans les camps de concentration. Dans son ouvrage « Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie », Frankl y décrit les sensations, les sentiments et certaines scènes que lui-même a vécues dans les camps de concentration nazis. Il se fonde sur sa propre expérience pour affirmer que la recherche de sens dans des situations qui en sont dénuées pouvait l'aider, lui et les autres, à survivre.

psychothérapeutique, tout en soulignant expressément que cette dernière n'est pas religieuse, mais que, par contre, c'est le fait d'être religieux qui implique de répondre à la question du sens ou, comme il le nomme dans ce cadre, le *supra-sens* (Frankl, 2012, VIII). Mais Frankl considère le sens également dans une optique ciblée et momentanée. En effet, lorsqu'il parle de donner un sens à sa vie, ce n'est pas le « sens global de la vie qui importe, mais bien celui que lui attribue une personne à un moment donnée de sa vie », c'est pourquoi il en va également du sens en tant que « signification d'une situation concrète » pour une personne (Frankl, 2006, p. 125). A ce titre, l'on peut donc penser au sens en tant que signification donnée à un événement particulier, bien avant de penser en des termes plus globaux.

En outre, Frankl fait de la responsabilité, et par conséquent du rôle actif de l'individu dans la construction de sens, l'essence même de l'existence :

« L'important n'était pas ce que nous attendions de la vie, mais ce que nous apportions à la vie. Au lieu de se demander si la vie avait un sens, il fallait s'imaginer que c'était à nous de donner un sens à la vie à chaque jour et à chaque heure. » (Frankl, 2006, p. 83)

Il donne de l'importance à ce qu'il nomme la « signification de la souffrance » (Frankl, 2006, p. 84). En d'autres termes, le fait de donner un sens en tant que signification à la souffrance vécue est important. Spinoza lui-même le mentionne dans son Ethique : « La souffrance cesse d'être souffrance sitôt que l'on s'en forme une représentation nette et précise » (cité par Frankl, 2006, p. 80-81).

Pour Frankl, il est possible de donner un sens à sa vie, et par conséquent à une situation vécue, de trois façons différentes : premièrement, à travers sa propre réalisation personnelle, soit en réalisant une œuvre ou une bonne action. Deuxièmement, en faisant l'expérience de quelque chose ou de quelqu'un, par le biais de domaine du ressenti. Cela peut provenir de la nature ou de la culture. Troisièmement, en assumant une souffrance inévitable, et en la transformant en réalisation (Frankl, 2006, p. 107).

Il parle également d'optimisme tragique en ce que, même si pour lui l'optimisme ne se commande pas, l'être humain, lorsqu'il est en accord avec lui-même, peut :

1) transformer la souffrance en réalisation humaine, 2) trouver dans son sentiment de culpabilité l'occasion de s'améliorer et 3) agir de façon responsable face au caractère transitoire de la vie (Frankl, 2006, p. 119).

Frankl a appliqué sa méthode sur les enfants et les jeunes. Entre 1928 et 1929, à Vienne et dans six autres villes, il met en place des lieux de consultation pour la jeunesse, gratuits, afin que les jeunes en crise puissent s'y rendre. Il collabore avec plusieurs conseillers bénévoles, comme Charlotte Bühler, illustre psychologue allemande spécialisée dans la psychologie de l'enfant⁵.

Psychologie analytique ; C.G. Jung

Les travaux de Frankl ont trouvé un écho bien moins grand que ceux de Jung, qui lui aussi a donné une grande importance au sens tout au long de sa vie et dans celle de ses patients. Jung (1973) disait que la possibilité de donner un sens à quelque chose permet de supporter presque tout.

« La vie est sens et non-sens ou elle possède sens et non-sens. J'ai l'espoir anxieux que le sens l'emportera et gagnera la bataille »

(Carl Gustav Jung)

La question du sens est ce qui, selon Humbert (cité par Thibaudier, 2010), caractérise la pensée de Jung et la différencie intrinsèquement de toutes les autres pensées psychanalytiques. La démarche Junguienne vise à dégager le sens de la souffrance et plus généralement des événements vécus. Marie-Louise von Franz, illustre élève et collaboratrice de Jung, n'hésitera par ailleurs pas à dire, dans une interview accordée à France Culture en 1978 (retranscrit dans von Franz, 2010), que la pire névrose n'est pas provoquée par des symptômes mais par le fait de ne pas pouvoir donner de sens à ce que l'on vit. En outre, il s'agira dans l'analyse junguienne de se confronter à l'inconscient et d'en décrypter le sens ; car si certains rêves paraissent insensés, c'est que le langage de ces derniers n'a pas été détecté (Jung, 1998). Détecter le langage d'une situation pour y donner sens n'est pas simple lorsque ce langage est inconnu ou difficilement déchiffrable et qu'il apparaît au travers de symboles. Cette difficulté s'applique donc par analogie à toute forme de langage, et donne une importance considérable à l'interprétation, à la communication en générale ainsi qu'à son absence, qui peut empêcher d'en dégager un sens. A ce titre et dans le présent travail, le langage dans l'optique de « communiquer » fera partie des moyens pour donner du sens (ci-après ch. 2.2).

⁵ Références de la vie de Frankl consultées le 22 février 2013 sur le site suivant : <http://www.logothérapie.fr/index.php?id=4>

Si le *sens* est important dans la démarche psychologique individuelle, c'est également car l'intensité des difficultés rencontrées dues à différents événements traumatiques ou à des situations difficiles sur le long terme, nous amènent à nous demander « pourquoi ? » et bien des fois « pourquoi moi ? ». Cela nous force à nous interroger sur le rôle du *sens* au sein même des événements pouvant être vécus comme traumatisants. L'action de comprendre, de donner un *sens*, sous forme de signification ou d'explication à ce qui est arrivé, ou ce qui est en train de se produire, est un élément important pour entrer dans un processus de résilience.

1.3 RESSOURCE CONATIVE DE LA RESILIENCE

« L'aptitude du sujet à trouver un sens à ce qu'il a vécu, au monde dans lequel il s'éprouve et à la disparition de ceux qui le constituent, en ce y compris la sienne, constituent des indices précieux de sa capacité à poursuivre son évolution au-delà de l'exposition à un événement traumatique » (Pourtois, Humbeeck et Desmet, 2012)

La recherche de *sens* suite à un événement traumatique est d'une importance fondamentale dans le processus de résilience (Geninet et Marchand, 2007). Pourtois, Humbeeck et Desmet (2012) classent le *sens* parmi les ressources conatives du processus de résilience et reconnaissent pleinement l'aptitude du sujet à donner un *sens* comme favorisant ledit processus. Cette affirmation est soutenue aux travers d'une revue d'auteurs qui s'accordent tous à considérer le *sens* comme élément résilient. Là encore, il convient de nous interroger sur la teneur de la notion de *sens* dans le processus de résilience.

D'une part, comme le *sens* est englobé dans la dimension spirituelle des ressources conatives de la résilience, nous pourrions y attribuer à nouveau une dimension globale s'approchant des questions métaphysiques, allant des raisons initiales au but en soi. Dans ce contexte, il convient de souligner que les croyances religieuses, la spiritualité en tant que telle ou d'autres convictions constituent un puissant facteur de résilience (Kinard, 1999 ; Heller, 1999 ; Egeland, Carlson et Stroufe, 1993, cités par Pourtois, Humbeeck et Desmet). Nous pouvons donc mettre en lien le *sens* en tant que composante spirituelle avec la notion de *supra-sens* de Frankl citée ci-dessus.

D'autre part, lors d'une confrontation à un événement traumatique, l'importance du *sens* en tant que signification, explication cohérente ou compréhension dudit événement peut également être fondamentale dans le processus de résilience

(Mangham, 1995 ; Antonovsky, 1987 ; Greef et Van der Merwe, 2004, cités par Pourtois, Humbeeck et Desmet) :

« Donner du sens au fracas revient incontestablement à lui trouver une explication. Le fait de donner du sens à une expérience traumatique est par ailleurs reconnu comme une étape importante dans le processus d'adaptation des victimes d'événements traumatiques ». (Pourtois, Humbeeck et Desmet, 2012 avec pour réf. Geninet et Marchand, 2007)

Les multiples définitions du sens ont leur importance en ce qu'elles sont toutes consacrées comme besoins et ressources, également dans une optique du besoin – ou du désir – de connaître et de comprendre telle que la philosophie l'a consacré.

1.4 DESIR DE CONNAITRE ET DE COMPRENDRE

« Il n'est désir plus naturel que le désir de connaissance. Nous essayons tous les moyens qui nous y peuvent mener. Quand la raison nous manque, nous y employons l'expérience qui est un moyen plus faible et moins digne ; mais la vérité est chose si grande, que nous ne devons dédaigner aucune entremise qui nous y conduise ». (Montaigne)

Si le sens est reconnu comme besoin fondamental dans certaines approches thérapeutiques telles qu'abordées ci-dessus, le besoin de sens peut également être abordé sous un angle philosophique lié au désir de connaître et de comprendre.

Le sens est indirectement reconnu comme besoin dans la seconde version de la pyramide de Maslow (1962), dans la mesure où l'on y trouve, inscrits dans les besoins dits de croissance, les besoins de connaître et de comprendre. Le sens étant rattaché à la compréhension, tel que décrit plus haut, nous pouvons donc y inclure par analogie le besoin de sens. Par ailleurs, la connaissance est bien souvent un élément clé pour pouvoir comprendre, ce qui pourrait corréler le besoin de connaître et de comprendre au désir de connaissance qui offre quelques ambiguïtés abordées par Nietzsche, et que l'on retrouvera au sein des attributions causales traitées ci-après (ch. 2.1)

Quelle place donne-t-on au sens lorsque justement il n'est pas toujours possible de tout connaître et de tout comprendre ? La recherche de sens n'est-elle pas certaines fois condamnée si l'on reconnaît qu'il existe des situations où il n'y en a

tout simplement pas ? Qu'advient-il lorsque le sens donné n'est pas le bon, lorsque la compréhension est biaisée ou la signification dissimulée et que surgit « l'erreur »?

« Notre besoin de connaître n'est-il pas justement notre besoin de familier ? Le désir de trouver, parmi tout ce qui nous est étranger, inhabituel, énigmatique, quelque chose qui ne nous inquiète plus ? Ne serait-ce pas l'instinct de la peur qui nous commande de connaître ? Le ravissement qui accompagne l'acquisition de la connaissance ne serait-il pas la volupté de la sécurité retrouvée ? » (Nietzsche, 1989, Aphorisme 335)

L'œuvre de Nietzsche a traité l'ambigüité découlant du désir de connaître, mis en exergue par Cordonnier (2007, avec pour réf Nietzsche, 1995, 1987, 2006). Cette dernière provient en partie de la tension entre le désir de connaître et l'exigence du sens profond qui va bien au-delà des principes réducteurs proposés par la logique, la causalité et le déterminisme mécanique. L'illogique, dit Nietzsche (1995, §31), est nécessaire à l'homme. Si le désir de connaître a induit maintes fois des erreurs de connaissance, Nietzsche (1987) voit dans ces erreurs quelque chose de positif qui peut favoriser la vie⁶ et qui tendront paradoxalement à créer une certaine vérité : « Le monde nous paraît logique parce que nous avons commencé par le rendre logique » (2006, tome 1, livre 1, § 135). L'illusion, la fausse image, peut amener à avoir une emprise sur le réel, et éloigner la pensée de la confusion. Cette tension entre le désir de connaissance et le besoin de sens permet de tendre vers l'autonomie de la connaissance, tout en résistant au besoin de certitude. Car une autre ambiguïté apparaît en ce que le désir de connaissance est bien différent du désir de certitude, en cela que ce dernier tendrait vers un besoin de stabilité, de vérité rassurante, et non de justification (Cordonnier, 2007).

Enfin, le désir de connaissance est étroitement lié au désir de comprendre, perçu comme une nécessité :

⁶ « Qu'un jugement soit faux, ce n'est pas, à notre avis, une objection contre ce jugement ; voilà peut-être l'une des affirmations les plus surprenantes de notre langage nouveau. Le tout est de savoir dans quelle mesure ce jugement est propre à promouvoir la vie, à l'entretenir, à conserver l'espèce, voire à l'améliorer » (Nietzsche, 1987, § 4)

« La connaissance consiste à penser le monde dans sa diversité autant qu'il nous est possible, et de toujours vouloir vraiment comprendre pourquoi l'on pense ceci et cela. (...) L'entreprise de la connaissance (...) n'est pas vraiment un choix, un idéal, une noblesse conquise de haute lutte. C'est une *nécessité* pour l'esprit qui ne brime pas son épanouissement normal. » (Cordonnier, § 34).

A ce titre, si seule l'œuvre de Nietzsche a été brièvement mentionnée pour aborder la limite de la logique et de causes dans le désir de connaissance, il n'est pas vain de rappeler au travers de quelques citations d'auteurs contemporains à quel point cette question sans fin est encore abordée. Pour Edgar Morin (1995) en effet, « Le dépassement de la logique est nécessaire à la vérité » (points 303). En outre, l'usage de la logique seule réduirait la nature créative, complexe et inventive de l'esprit. La nature réductrice de ce qui est logique et causal est mise en exergue par Paul Ricoeur (1965) qui distingue le fait de réduire et de décrire:

« On réduit en expliquant par des causes (psychologiques, sociales, etc), par la genèse (individuelle, historique, etc.), par la fonction (affective, idéologique, etc.). On décrit en dégagant la visée (noétique) et son corrélat (noématique) : le quelque chose visé, l'objet implicite dans le rite, dans le mythe et dans la croyance. » (p. 39).

Le verbe « réduire » appliqué aux attributions causales⁷, démontre par lui-même qu'il peut tendre à diminuer le sens de sa substance notamment, selon nous, lorsqu'il y a des erreurs d'attribution. Si l'on se force encore automatiquement à penser l'adage « il n'y a pas de fumée sans feu », certains (dont Lacan dans ses séminaires) remettraient en cause cette affirmation causale ; il y a de la fumée sans feu, mais il n'y a pas de fumée sans sujet.

Le désir de connaissance en philosophie a été repris par la psychanalyse. La connaissance est notamment considérée comme un moyen de lutte contre l'angoisse (Klein, 1966). Au sein des sciences de l'éducation, le désir de connaissance est mis en relation non seulement avec la notion de motivation et les apprentissages dans la scolarité mais également avec le sens de l'acte d'apprendre, ou plus largement la compréhension : « la reconnaissance d'un besoin inné de connaître et de comprendre (...) représente une des positions centrales des

⁷ La théorie de l'attribution causale est abordée ci-après ch. 2.1. En lien avec les théories sur la motivation, l'attribution causale permet, en désignant des causes, internes ou externes, d'expliquer pourquoi un individu agit comme il le fait. Il est possible de donner un sens en trouvant un raison ou une cause, mais les causes et les raisons peuvent être déduites d'une logique erronée.

courants humanistes et transpersonnels» (Vienneau, 2005, p. 249). Le sens a également son importance au sein du constructivisme, d'un point de vue culturel selon Bruner (1991) et dans un cadre bien plus cognitif avec les théories élaborées par Piaget (1947) et Vygotsky (1985)⁸.

En résumé, le fait de donner du sens au vécu, dans le cadre d'un événement ponctuel ou d'un vécu durable, demeure non seulement un besoin guidé par un désir de connaître et de comprendre pour pouvoir agir et se positionner, mais possède également de grandes vertus thérapeutiques en ce qu'il permet de pouvoir surmonter ou surpasser un traumatisme ou une souffrance. A l'inverse, l'absence de sens peut altérer le processus de résilience. De plus, l'homme a une part très active à jouer dans cette recherche de sens qui lui appartient en ce qu'il donnera lui-même du sens à ce qu'il vit, ceci même s'il pourra obtenir de l'aide externe.

Si le sens est reconnu comme une notion inhérente à toute action humaine et un besoin intrinsèque dans la vie d'un homme, il en est de même pour les enfants. L'approche interactionniste considère en effet les enfants comme de véritables acteurs ou, comme déjà mentionnés, des « meaning-maker » actifs qui interagissent constamment avec le monde qui les entoure. A ce titre, ils ne sont donc pas tant différents des adultes ; il existe une « ressemblance qualitative des interactions avec leur milieu, tant des adultes que les enfants » (Cappelaere et Verhellen 1992, p. 267). L'approche interactionniste est l'approche privilégiée de Verhellen (1994), qui affirme la nécessité de prendre en compte les nombreuses compétences des enfants.

Quelles sont ses compétences ? Quelles ressources l'enfant a-t-il pour pouvoir créer du sens, comprendre le monde qui l'entoure ? Quels sont les moyens qui permettent à l'enfant de connaître et de comprendre ?

⁸ Les différences dans l'accès au sens selon les capacités affectives, cognitives et sociales des enfants en lien avec leur âge et leur développement ne sont que peu abordées dans ce travail qui offre un point de vue passablement global, où certaines théories (dont la théorie de l'esprit) sont abordées sous un angle général et évolutif. Il pourrait toutefois s'avérer judicieux d'approfondir la question ultérieurement et de développer ces aspects en gardant le sens comme pierre angulaire.

2. QUELQUES MOYENS POUR DONNER DU SENS

Construire du sens ou donner du sens est un processus qui s'élabore non seulement par soi-même, mais également grâce aux autres, grâce au monde qui nous entoure.

Pour donner un sens à son vécu, qu'il soit ponctuel ou qu'il s'inscrive durablement, il est nécessaire d'accéder à la connaissance de la réalité du vécu, avant de comprendre ce qui en découle. Tantôt pour l'un, tantôt pour l'autre, l'enfant dispose de nombreux moyens qui l'aideront à comprendre et interagir avec le monde qui l'entoure. Nous aborderons premièrement la théorie de l'attribution causale comme processus de réflexion illustrant les ambiguïtés de l'erreur d'attribution liées au désir de connaissance relevées ci-dessus. Nous soulignerons ensuite l'importance du langage et plus particulièrement de parler à l'enfant pour qu'il comprenne. Puis, nous nous attarderons sur certaines aptitudes cognitives, sociologiques et empathiques déjà présentes chez l'enfant. Enfin, nous avons choisi de mettre l'accent sur l'importance de l'interaction entre l'enfant et la culture, le symbole, la société et l'interprétation dans la recherche de sens.

2.1 ATTRIBUTIONS CAUSALES

La théorie de l'attribution causale est étroitement liée au concept de motivation qui permet d'expliquer pourquoi l'individu agit d'une telle manière (Wiener, 1989). Selon ladite théorie, pour comprendre pourquoi l'individu agit, et par conséquent pour donner un sens à tel ou tel autre comportement, l'individu cherche des causes, des raisons. Pour ce faire, il peut chercher des causes internes ou externes (Fenouillet, 2012). L'attribution est bien souvent interne lorsqu'un échec ou une situation concerne une seule personne de manière durable. A l'inverse, l'attribution sera externe dans le cas où une même norme sociale est appliquée à tous, et donc, par extension, en cas d'égalité (Fenouillet). L'inégalité de traitement peut donc, à ce titre, influencer directement la construction de sens du sujet par une attribution causale erronée, lorsque par exemple une règle est appliquée arbitrairement à un seul cas particulier. L'exemple d'événements traumatiques répétés est également signifiant dans la mesure où la répétition dans le temps peut engendrer un sentiment s'apparentant à celui éprouvé lors d'échecs durables. Les causes internes à priori

désignées peuvent être plus ou moins modifiables ou contrôlables, mais lorsque la situation perdure dans le temps, les causes désignées seront plus stables, ancrés dans la personnalité de l'enfant et donc bien souvent, incontrôlables. Cette attribution pourra alors engendrer des sentiments d'incompétences, de culpabilité, de honte, de résignation et d'agressivité propres à l'enfant (Wiener, cité par Fenouillet).

Si l'attribution causale est un moyen pour construire ou donner du sens, une fois les causes trouvées, la compréhension ou non de ces dernières a un impact considérable sur le comportement de la personne. Il est donc ici question d'un double effort de recherche de sens, en recherchant des causes dans un premier temps, et en essayant de les comprendre dans un deuxième temps. Ceci semble être un automatisme provoqué par un besoin d'emprise sur la situation :

« Tout se passe comme si l'individu humain recherchait spontanément les causes de ses échecs, soit pour éviter à l'avenir des situations semblables, soit pour modifier les paramètres de ces situations afin d'éviter un nouvel échec dans la même situation ». (Danvers, 2009, p. 54)

Cette construction de sens par l'attribution causale peut s'avérer bien souvent erronée. L'accès à la compréhension devient alors de plus en plus difficile. Les sentiments découlant de l'attribution causale interne peuvent avoir une incidence néfaste en diminuant les ressources de la résilience, qu'elles puissent être affectives, cognitives, sociales ou conatives.

« L'homme est essentiellement motivé à trouver un sens à sa vie au lendemain d'un véritable événement traumatique. Ainsi, au « Pourquoi moi ? » succède souvent un « Pour quoi moi ? » amenant le sujet à s'interroger sur sa présence transitoire au sein d'un monde qui existe indépendamment de lui mais qui, paradoxalement, ne se réfléchit qu'à travers ce qu'il en pense ». (Pourtois, Humbeeck et Desmet, p. 261, en référence à Frank, 1963, lui-même cité par Wiesel, 1996).

Si des attributions causales erronées sont également produites par l'entourage, il peut être alors très difficile pour une victime de se reconnaître en tant que telle, alors que la reconnaissance de la « condition de victime par le seul fait d'avoir vécu l'événement traumatique » (Pourtois, Humbeeck et Desmet, p. 8, 9) est fondamentale dans un processus de résilience.

Mais qu'y a-t-il donc de pire : le sens erroné ou le non-sens ? Ceci sachant d'autant plus que le non-sens empêche la résilience culturelle (Ehrensfelt et Toussignant, 2006).

A ce titre, mentionnons le paradoxe de la culpabilité des enfants victimes de harcèlement entre pairs (Barby, Hirschi, 2012). Le sentiment de culpabilité d'un enfant victime de harcèlement entre pairs, résultant de l'attribution causale interne, se trouverait par analogie au sein du même paradoxe observé chez les victimes d'abus sexuels : Même si l'autoculpabilité peut être très néfaste en ce qu'elle fait considérablement baisser l'estime de soi, une facette adaptative de ce sentiment – l'autoculpabilité apprise, difficilement différenciable de l'autoculpabilité définie ci-dessus – permettrait à l'enfant d'avoir une emprise sur la situation et de maintenir une partie de son intégrité (Guay et Marchand, 2006 avec pour réf. Janoff-Bulmann, 1989a, 1992 ; Van Gijseghem et Gauthier, 1999). Cela est conforté par les résultats d'une étude concernant des victimes d'abus sexuels qui montrent que les enfants ressentant de la culpabilité seraient parfois moins perturbés que ceux qui n'en ressentiraient plus suite à une intervention thérapeutique (Lamb, 1996, cité par Van Gijseghem et Gautier, 1999, p. 25). Dès lors, il semblerait plus judicieux de tenir compte du sens que donnera la victime à sa souffrance, même si ce dernier est erroné, à la place de déculpabiliser la victime sans pour autant trouver une alternative qui lui permette de redonner un sens.

La théorie de l'attribution causale et les exemples cités ci-dessus illustrent à notre sens de manière très pratique et ciblée, dans des domaines autre que philosophique, l'ambiguïté du désir de connaissance lié au besoin de connaître et de comprendre précédemment abordé.

Sachant que l'enfant va, au même titre que les adultes, se demander pourquoi et essayer d'y répondre par des causes plus ou moins internes ou externes qui influenceront sur son état et son comportement, il est évident que le manque de réponses, d'informations ou tout simplement les situations de non-dits peuvent être à la fois source de causes erronées données par l'enfant, mais également source de non-sens, puisqu'en cas de non-dits, l'enfant se retrouvera plus facilement dans l'incapacité de comprendre ce qu'il se passe. Cela donne une importance toute particulière au langage et à la communication verbale avec les enfants.

2.2 PARLER A L'ENFANT

« On parle beaucoup de lui mais à lui, on ne parle pas »

(Dolto, 1985, p. 199)

Comment ne pas mentionner ici Françoise Dolto et son « parler vrai » (Dolto, 1994 b), qui met en exergue l'importance de la communication avec l'enfant. Soulignons au passage que l'importance du langage n'inclut pas de « toujours tout dire ». Ceci découle d'une interprétation forte erronée et bien trop littérale de Dolto. Si la vérité permet au sujet de se construire, c'est qu'elle lui permet d'avoir accès à ce qui est, pour ensuite y donner sens. Elle affirme que « le sort qui est réservé aux enfants dépend de l'attitude des adultes » (Dolto, 1985, p. 189). L'enfant comprend ; il a les capacités de comprendre ce qu'il vit, subit ou traverse si on lui donne les informations à cette fin. Et l'enfant désire comprendre : « Les enfants sont aux sources du savoir, des métaphysiciens. Des êtres qui posent les vraies questions. Comme les chercheurs, ils cherchent des réponses » (Dolto, 1985). Dolto affirme non seulement que l'enfant a la capacité de comprendre et communiquer depuis son plus jeune âge, et même déjà in utero (Dolto 1985, p. 477 ss), mais elle ajoute également que l'enfant saisit le sens de ce qu'on lui dit, dans toutes les langues, bien avant l'acquisition du langage (Dolto, 1994 a, p. 176 ss), ceci même s'il est concevable que l'enfant comprenne bien plus le soulagement qui habite ses parents au moment où ces derniers communiquent, que le sens des paroles elles-mêmes (Dolto, 1994 a, p. 181).

Le langage est nécessaire pour accéder à la connaissance de ce qui est et par conséquent pour pouvoir donner un sens à ce qu'il se passe ; le langage, et les mots. Par ailleurs, lorsque nous entendons parler de « l'étude du sens » ou de « la construction de sens », il s'agit presque toujours, à l'origine, de questions de langage, entre sémantique et pragmatique (Zufferey, Moeschler, 2012). En effet, les modèles de communication pragmatique ne sont pas si éloignés des sciences cognitives. Les compétences pragmatiques sont même étroitement en lien avec la théorie de l'esprit. Le rôle de la théorie de l'esprit dans la communication verbale fait par ailleurs l'objet de grandes discussions aussi bien dans le domaine de la linguistique (Wilson, 2005 ; Sperber et Wilson, 2002) que dans celui de la psychologie cognitive où le langage des enfants est reconnu comme jouant un rôle très important d'un point de vue développemental de la théorie de l'esprit.

2.3 THEORIES DE L'ESPRIT OU MENTALISATION

La théorie de l'esprit, incluse dans la cognition sociale, permet d'expliquer « la capacité des enfants de s'entendre avec d'autres personnes et de voir les choses de leur point de vue » (Astington et Edwart, 2010, avec pour réf Astington, 1993 ; Astington, 2008). Elle permet de prendre en compte le point de vue d'autrui de différentes manières, d'attribuer des désirs et des croyances, de relier les croyances, les actions et la réalité, et comprendre le lexique des verbes mentaux ou encore, un peu plus tard, de distinguer les états mentaux, les intentions et les actions (Thommen, 2007). La notion de compréhension et de sens est étroitement liée à la théorie de l'esprit puisque cette dernière implique la capacité de se représenter d'autres états mentaux, et donc celle de pouvoir se projeter et interpréter les paroles et comportements d'autrui (Astington et Edwart). La mentalisation est souvent utilisée comme synonyme pour parler de la capacité de comprendre l'état mental d'autrui et son comportement. Pour Allen (2006), la mentalisation est très proche de la notion « faire sens ».

Mais à partir de quand l'enfant est-il donc capable de mentaliser ? Le fait de concevoir la théorie de l'esprit dans une optique évolutive permet d'expliquer l'existence d'une capacité à comprendre et interagir depuis tout bébé d'une part, et de différencier ces mêmes capacités lors du développement de l'enfant d'autre part (Astington et Edwart, 2010). Car si la théorie de l'esprit a connu un intérêt considérable ces dernières années, depuis l'apparition de la dénomination « theory of mind » par Premack et Woodruff (1978) et les travaux sur les fausses croyances menées par Wimmer et Perner (1983), tous les chercheurs ne s'accordent pas à dire qu'il existe une théorie de l'esprit inhérente à tout enfant, notamment car ils ne s'accordent pas tous sur l'âge auquel cette théorie s'acquiert. La vision d'acquisition progressive de la théorie de l'esprit permet de revoir ces contradictions. Ces dernières amènent certains à parler, au pluriel, des théories de l'esprit. (Thommen, 2007, avec pour réf. Thommen et Rimbart, 2005).

Le « parler vrai » de Dolto abordé ci-dessus est crucial dans la théorie de l'esprit dans la mesure où « les enfants manifestent plus tôt qu'ils ont conscience des états mentaux si leurs mères leur parlent de leurs pensées, souhaits et sentiments et qu'elles expliquent pourquoi elles corrigent une mauvaise conduite » (Astington et

Edwart, 2010, en références aux études de Ruffman, Slade et Crowe, 2002 ainsi que Ruffman, Perner, Parkin et How, 1999).

Selon Astington et Edwart (2010), non seulement les facteurs de l'environnement social (entourage, apprentissage, culture) favorise le développement de la théorie de l'esprit, mais ce même développement a des conséquences sur « le fonctionnement social et la réussite scolaire des enfants », notamment par de bonnes capacités en communications qui faciliteraient la résolution de conflits et la compréhension des actions. Les auteurs concluent de leurs études sur la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants qu'il est nécessaire de tenir compte de l'influence des facteurs environnementaux sur le développement de l'enfant et donnent à ce titre des pistes d'amélioration, notamment en parlant « des pensées, des souhaits et des sentiments des gens et des raisons qui les poussent à agir comme ils le font ». Cette dernière phrase nous semble pertinente dans le cadre de ce travail, puisque l'on y retrouve les raisons de l'action, et par extension, le sens de cette dernière.

La théorie de l'esprit vise à montrer l'existence d'une psychologie dite naïve, propre à tous les êtres humains. S'il est évident que les théories de l'esprit ont une importance dans la construction de sens en ce qu'elles permettent d'obtenir des informations qui aideront à donner du sens, tout ne s'en réduit pas à cela ; la « sociologie spontanée » tend à le démontrer.

2.4 UNE « SOCIOLOGIE SPONTANEE » QUI REVOIT SA PLACE DANS LA PYRAMIDE ONTOLOGIQUE

Selon Kaufmann et Clément (2003), l'enthousiasme et la popularité des recherches en théorie de l'esprit réduit l'enfant à un être qui ne fait que lire l'esprit des autres ; il existerait cependant bien d'autres indices et théories, notamment en sociologie, visant à penser qu'il pourrait simplement être un « sociologue spontanée », du moins autant qu'un « psychologue naïf ». Les auteurs, en contestant le fait que la nature sociale soit réductible aux seuls états mentaux, prouvent au travers de différents exemples, que l'être humain est gouverné, dans sa manière d'agir et de se comporter, par d'autres phénomènes qui n'appartiennent pas au domaine de la projection mentale. Les auteurs se basent sur l'histoire naturelle et l'évolution pour arguer que les sociétés, et partant de là les interactions entre les membres de ces dernières, n'ont pas attendu qu'il y ait des « esprits pensants » pour exister. Ils

prennent plusieurs exemples relatant les comportements évolués des primates qui pourtant n'utilisent pas de processus de mentalisation tel que décrit par la psychologie. Il semblerait dans tous les cas plus logique et naturel, selon les auteurs, d'admettre que d'autres facteurs existent de tout temps chez les animaux tout en étant transférables dans nos sociétés humaines, plutôt que d'étendre la théorie de l'esprit, typiquement humaine, exceptionnellement à certaines espèces animales. Dans tous les cas et au travers de nombreux exemples, il est indéniable que

« Les sociétés de primates (...) mettent bien en évidence la présence de relations sociales et de hiérarchies complexes sans pour autant nécessiter de la part de leurs membre une vie mentale comparable à celle des héros de Dostoïevski » (Kaufmann et Clément, p. 424).

Au vu de ce qui précède, il y aurait des comportements qui s'expliqueraient tant du point de vue sociologique que psychologique, dans un ordre tantôt hiérarchiquement établi et presque aussitôt renversé. D'un point de vue interdisciplinaire, il est tout à fait concevable de pouvoir expliquer certains comportements en les ancrant au cœur et croisement de plusieurs disciplines. L'inconscient collectif ou archaïque développé par Jung (1943 ; 1964) pourrait peut-être se retrouver là au milieu. Mais nous pouvons également mentionner la pertinence de l'inconscient cognitif, commun aux animaux et aux humains (Cyrulnik, 2006). Dans une interview accordée au magazine mondeo.fr⁹, Cyrulnik, bien qu'attirant l'attention sur la méfiance à accorder dans le cadre des analogisme entre les hommes et les animaux, mentionne certains exemples de consciences animales dans lesquels il est possible de concevoir, selon certains auteurs tels que Franz de Waal, l'existence d'un début de représentation de la mort chez l'animal. Preston and de Waal (2002) ont par ailleurs relevé la présence de sentiments empathiques chez certaines espèces animales et leur fonction adaptative dans les interactions sociales. Nous pouvons dès lors nous demander si le sentiment d'empathie chez l'enfant n'aurait pas également un rôle à part à jouer dans la construction de sens.

⁹ À consulter sur le site web suivant :

http://www.mondeo.fr/index.php?option=com_content&task=view&id=142&Itemid=1&ed=1
8

2.5 DE L'EMPATHIE

En sus de ses capacités de psychologue naïf et de sociologue spontané, l'enfant éprouve également des sensations ou sentiments qui l'aident à comprendre et à donner du sens. Lepron (2009) affirme que l'empathie permet d'observer des interactions sociales qui permettent à deux personnes qui communiquent d'avoir « le sentiment d'avoir compris et d'avoir été comprise ».

L'empathie découle-t-elle des compétences cognitives avancées ci-dessus, ou appartient-elle à une autre catégorie plus proche des sentiments? En d'autres termes, y a-t-il un lien entre la théorie de l'esprit et le sentiment d'empathie? Les événements vécus facilitent-ils l'existence d'un sentiment d'empathie? Ce dernier aide-t-il l'enfant à comprendre ses pairs?

Selon Decety et Lamm (2006), trois processus principaux composent l'empathie : le partage des représentations émotionnelles, l'adoption du point de vue d'autrui et la conscience de soi. Pour Thompson (2004), l'empathie est autant une capacité, qu'un acte ou encore un processus, les trois étant intentionnels. Au vu de ce qui précède, le lien entre l'empathie avec la théorie de l'esprit peut sembler évident, notamment dans l'adoption du point de vue d'autrui. Pourtant, ce lien est sujet à de nombreuses controverses. Pour certains auteurs (Decety and Lamm, 2006), la théorie de l'esprit définit l'empathie en ce qu'elle permet de « comprendre ce que ressent autrui ». L'empathie découlerait donc d'un résultat éprouvé suite à un raisonnement cognitif. Pour d'autres au contraire (Hein et Singer, 2008), la théorie de l'esprit et l'empathie proviennent de deux processus distincts pouvant être expliqués par l'activation de réseaux neuronaux différents ; l'empathie serait un état affectif provenant de l'émotion uniquement. Ces deux processus sont toutefois très interactifs. C'est du moins ce que relève Evelyne Lepron (2009) dans sa thèse de doctorat en neurosciences sur l'empathie, car si Vignemont and Singer (2006) considèrent que le rôle de l'empathie est étroitement en lien avec une action « sociale » fondée sur l'aide et la coopération, Lepron (2009) affirme que, dès lors, il n'est pas possible de réaliser des comportements prosociaux de nature empathique sans se mettre à la place d'autrui et lui prêter des émotions, des intentions et des désirs, ce qui tend à laisser une place non négligeable aux projections d'états mentaux du domaine des théories de l'esprit.

En outre, nous ne sommes pas tous empathiques de la même manière. Cette affirmation provient de différentes études par le biais de tests empathiques (IRI, BEES, LEAS, cités par Lepron, 2009). A ce titre, le fait d'avoir déjà ressenti des sentiments associés à une situation vécue joue un rôle. Toutefois, il est possible pour un sujet d'éprouver de l'empathie pour des sensations qui n'ont jamais été ressenties. Si le processus cognitif permet de comprendre certaines situations ou sentiments que l'on n'a pas soi-même vécus ou ressentis, il est reconnu que nous pouvons néanmoins éprouver de l'empathie pour une émotion que l'on ne connaît pas, ceci au travers d'associations d'émotions proches déjà ressenties (Lepron, 2009).

De plus, comme l'empathie a une fonction sociale prédominante, elle peut de ce fait être autant une source de motivation pour agir qu'un état facilitant la compréhension qui finit également par induire une certaine attitude. Si les comportements prosociaux tels que la coopération, l'altruisme, la moralité et la justice impliquent l'empathie (Eisenberg and Morris, 2001, cité par Lepron, 2009), alors le déficit d'empathie peut tendre vers des comportements agressifs et antisociaux (Hoffman, 2000, cité par Lepron, 2009).

Selon Preston and de Waal (2002), cité par Lepron (2009), « l'empathie est un outil d'évaluation efficace pour l'acquisition de nouvelles connaissances sur le monde qui nous entoure ». Partant de là et au vu de ce qui précède, il est à notre sens indéniable que le sentiment d'empathie est un élément non négligeable visant à comprendre, et par la même à construire ou donner un sens.

Si l'empathie est innée, il n'est pas exclu qu'elle se développe, se transforme, s'éveille, comme « l'on peut éduquer l'oreille à écouter de la belle musique » (Hochmann, 2013, propos recueillis par Boubault). Certains définissent l'empathie comme une habilité relationnelle pour prévenir la violence ou encore pour lutter contre le harcèlement à l'école¹⁰.

¹⁰ A ce titre, le numéro 327 de Mars-avril 2013 de la revue bimestrielle *Non-violence Actualité* fait état de la question. L'on y trouve la description d'un projet intitulé « De l'empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école » actuellement dirigé par Omar Zanna dans le cadre de l'Inspection académique de la Sarthe et de l'Université de Maine. Le projet y est décrit en pages 15 – 18.

Si le rôle social semble prédominant dans toutes les aptitudes susmentionnées, c'est qu'il est difficile de concevoir l'homme seul sans tenir compte de l'importance de la société et de la culture dans laquelle il grandit et interagit avec ses pairs.

2.6 LE SENS PAR LA CULTURE, LE SYMBOLE, LA SOCIÉTÉ, L'INTERPRÉTATION

Mettre en exergue l'importance du sens donné par l'individu dans son interaction avec sa culture, la société, les récits, les symboles et l'interprétation¹¹ tout en considérant l'individu comme véritables sujets qui construisent leur réalité à travers leur point de vue, c'est sans aucun doute favoriser une approche compréhensive¹². Si seules quelques spécificités de cette approche vont être abordées, il n'en demeure pas moins que ce paradigme théorique ne cesse d'être développé – notamment actuellement au travers des courants dits systémiques – et qu'il existe de nombreuses théories en la matière qui se recoupent toutes sous un angle interactionniste où la construction de sens par l'individu lui-même demeure fondamental.

2.6.1 La culture dans la recherche de sens

La culture a un rôle considérable, sous l'angle de la psychologie culturelle, sachant que d'un point de vue sociologique, « un monde social est un monde de culture » (Kaufmann et Clément, p. 425). A ce titre, la culture est un moyen clé dans la construction de sens :

« La culture renvoie en effet au réseau sémiotique de symboles qui enrichissent et reconfigurent la vie sociale en attribuant des significations ou des fonctions à des entités qui en seraient intrinsèquement dépourvues (Geertz, 1973). Elle manifeste une capacité, propre à l'espèce humaine, (...) de créer un sens qui soit publiquement disponible » (p. 425).

Pour Bruner, l'environnement culturel et l'héritage historique personnel et collectif influencent le développement des enfants. Car les enfants apprennent, dès leur plus jeune âge, à donner un sens à ce qui les entoure. Pour lui, la construction de sens fait partie intégrante de l'apprentissage de toute une vie. Il s'exprime comme suit :

¹¹ Sachant que la recherche de sens renvoie par ailleurs au travail d'interprétation.

¹² Contrairement à l'approche déterministe voulant que des éléments objectifs extérieurs façonnent les individus qui participent seulement au travers d'une adaptation à ce qui leur est imposé et ce qui a été déterminé sans eux.

« Nous voulions découvrir et décrire formellement les significations que l'être humain crée au contact du monde, et émettre des hypothèses sur les processus à l'œuvre dans cette création. Nous voulions étudier les activités symboliques que l'homme utilise pour construire et donner du sens au monde qui l'entoure et à sa propre existence » (Bruner, 1991, p. 23).

Dans son ouvrage « Car la culture donne forme à l'esprit », Bruner étudie l'individu comme interagissant constamment avec ce qui l'entoure. Ainsi, il n'est pas possible de se concentrer sur l'individu sans prendre en compte la société et les relations interpersonnelles qu'il entretient avec les acteurs de cette dernière. La culture, à ce titre, joue un rôle central. C'est à travers la culture que l'individu devient acteur de sa propre vie. Pour Bruner, la psychologie doit donc non seulement se concentrer sur l'individu, mais sur les raisons, influencées par la culture, qui le poussent à agir comme il le fait dans la vie de tous les jours. En disant que la culture donne forme à l'esprit, il entend par là que la culture donne une signification (Bruner, p. 79 ss), et donc, par extension, un sens aux actions de l'homme. Pour lui, il n'y a pas que le langage verbal qui permette de donner un sens, mais l'intention dans le langage visant à signifier, lui-même influencé par la culture. L'apprentissage de la signification sera donc influencé par la culture, englobant le contexte social et l'entourage. Il met en exergue l'impact du récit culturel, en tant que narration, qu'il définira comme « l'une des formes les plus universelles et les plus puissantes du discours dans la communication humaine » (P. 89). Pour Bruner, c'est donc le récit, la narration culturelle, qui permettra à l'enfant de comprendre le monde qui l'entoure.

2.6.2 Interactionnisme symbolique, construction collective de sens et interprétation

L'approche choisie par Verhellen qui considère les enfants comme des « meaning-maker » est étroitement en lien avec l'interactionnisme symbolique, concept développé par Mead, Blumer et bien d'autres encore¹³, qui considère l'action comme se fondant à partir du sens qui apparaît aux travers d'interactions. Le processus interactif est fondamental si l'on considère que l'« activité intellectuelle n'est possible que par l'appartenance à une communauté de signification »

¹³ Le courant interactionniste est marqué par de nombreux auteurs. Pour n'en citer que quelques-uns : Simmel, Dewey, Garfinkel, Goffman et Luckmann.

(Besnard, 1996, 125-126.). Selon l'interactionnisme symbolique, qui entretient une vision constructiviste du monde, l'on considère que :

« 1. les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens qu'ils attribuent à ces choses. 2. Ce sens est dérivé ou provient de l'interaction sociale que chacun a avec autrui. 3. Ces sens sont manipulés dans, et modifiés via, un processus interprétatif utilisé par la personne pour interagir avec les choses rencontrées. » (Blumer, 1969, cité par Le Breton)

L'interactionnisme symbolique se trouve donc aux croisements des aptitudes déjà présentes chez l'enfant telles que la théorie de l'esprit et ses capacités de sociologue spontané dans la mesure où les interactions permettent de comprendre, de « prendre le point de vue de l'autre sur ce qui est en train de se passer, faire des prévisions sur ses activités futures et modifier notre propre comportement en fonction de celui d'autrui ». (Besnard, idem)

L'interdisciplinarité qu'exige la notion de sens et de construction de sens, l'interactionnisme symbolique et le constructivisme cognitif a permis à différents concepts d'émerger, dans des domaines très variés comme la science de l'information et de la communication, en partant du principe que « l'information n'est plus considérée comme un objet extérieur à l'utilisateur mais comme une construction personnalisée » (Maurel, 2010, avec pour réf. Talja *et al.*, 2005 ; Davenport, 2010). L'approche du sense-making individuel fondée par Dervin se penche essentiellement sur une « perspective cognitive individuelle ». Bien qu'étant individuelle à la base, Weick (1995, p. 17) a étendu ladite théorie dans le domaine des organisations de travail, où l'élaboration de sens n'était plus individuelle mais collective. Selon lui en effet, les acteurs, les pairs, les collègues de travail et l'environnement jouent un rôle fondamental.

Selon ce courant de pensées, le sens peut être redonné à l'action par l'individu en « rétablissant un lien de causalité, *a posteriori*, entre ses actions, ses motivations et ses croyances, entre le passé et le présent » (Vidaillet, 2009, 186 p). Weick (1995) voit l'élaboration du sens de manière récursive et continue. Nous donnons donc du sens avec le temps aux événements passés. Le lien de causalité mentionné et utilisé par Weick appuie l'évidence de la présence des attributions causales, perçues comme des outils (Weick parlera de carte causale) à l'élaboration du sense-making (Maurel, 2010).

L'interactionnisme symbolique et les concepts en découlant accordent une place importante à l'interprétation, tout comme par ailleurs les théories de l'esprit qui impliquent une interprétation des pensées d'autrui. A ce titre et à la frontière des disciplines exposées dans le présent mémoire, nous ne pourrions pas ne pas citer Paul Ricoeur et la manière – complexe – avec laquelle il a traité le sens au sein de sa théorie de l'interprétation. Ricoeur est au centre de l'herméneutique réflexive, qui aborde les sciences humaines en considérant que l'on se retrouve toujours face à un homme dans une œuvre, un homme dans une culture pleine de symboles. La culture, le symbole, l'œuvre, pour Ricoeur, sont traduits par le langage qui demande à être interprété dans un rapport constant au sujet. Sa vision des choses est basée sur une philosophie dite réflexive, où la compréhension et la conscience de soi domine, d'un point de vue très subjectif dans le cadre de l'interaction, ce qui le place dans un courant interdisciplinaire et interactionniste alliant tantôt la linguistique à la psychanalyse, au sein-même de la philosophie. Tout est sujet à interprétation, et le sujet appréhende le sens dans l'action. La conscience se rapporte aux objets et les objets, tous, signifient :

« Ce qui suscite ce travail [le travail d'interprétation], c'est une structure intentionnelle qui ne consiste pas dans le rapport du sens à la chose, mais dans une architecture du sens, dans un rapport du sens au sens, du sens second au sens premier, que ce rapport soit ou non d'analogie, que le sens premier dissimule ou révèle le sens second » (Ricoeur, 1965, p. 28).

Nous ne voulons déformer le propos élaboré de Ricoeur dans ce passage. Néanmoins, il nous semble utile pour faire le saut de l'objet de connaissance à l'objet de compréhension. Si par l'interprétation un sens second apparaît, si l'élément servant à l'interprétation a déjà son propre sens, c'est qu'il est nécessaire d'apporter une signification à une connaissance, en tant que sens premier, pour ensuite tendre vers une compréhension de la connaissance de base, en tant que sens deuxième. Il est donc question d'une interprétation constante entre le sujet et le monde qui l'entoure ; un symbole n'a pas une signification en soi, mais devient signifié par le sujet lui-même.

L'enfant est un sujet et cette interaction constante entre lui-même et le monde qui l'entoure peut être étudié au travers de multiples courants, tous reliés les uns aux autres lorsqu'il en va du sens. Les nouveaux courants en sociologie considèrent

l'enfant comme un agent social, actif dans la construction de sa propre identité, qui donne du sens à sa culture et sa société et participe à ces dernières (Corsaro 1997 ; James et Prout, 1997). Toutefois, la perspective individuelle du développement de l'enfant et les aptitudes psychologiques ou émotionnelles propres à ce dernier ne sont pas à exclure des nouvelles théories sociologiques dans la mesure où elles peuvent servir de véritables moyens et compétences pour l'enfant dans le but d'atteindre cette constante interaction entre lui-même et le monde qui l'entoure. Les normes créées par la société, les pairs et la culture ont également une grande importance. Certaines études soulignent que la construction de sens par l'enfant ou ce que l'on peut nommer le « point de vue » de ce dernier, peut être observée au prisme de plusieurs théories qui ne se suffisent pas à elles-mêmes :

« We have examined the moral discourse(s) emerging in these discussions through the prism of three types of theories. These are psychological theories of moral development ; the new sociology of childhood perspective which sees children as active in the construction of their own identity and world ; and theories of post- and high modernity, which postulate that this construction of self is taking place in a changing world epitomised by risk, uncertainty and the crumbling of traditional institutional supports. And we have found resonance in the young people's accounts for each of these perspectives ». (Holland, Thompson, Henderson, McGrellis et Sharpe, 2000, p. 293)

Dans tous les cas, le symbole, le récit et la culture sont des éléments essentiels tant pour l'herméneutique que pour les théories interactionnistes, le récit littéraire de Bruner ou encore les supports propres à la pratique de la philosophie avec enfants, que nous aborderons dans le prochain chapitre (3.1).

En résumé, pour interagir avec le monde qui l'entoure et pour lui permettre de comprendre et donner du sens, l'enfant dispose d'aptitudes internes ; au travers des théories de l'esprit, des capacités sociologiques innées ou encore de ses émotions. Ses aptitudes internes seront complétées par les données fournies par l'extérieur, par la société, la culture et plus largement l'information qui en découle. Les informations peuvent être fournies par les adultes, les pairs et plus concrètement par la fonction même du langage qui, nous l'avons vu, permet à l'enfant de comprendre les affects depuis tout petit. L'enfant va aussi, grâce au processus d'interaction et d'interprétation, utiliser le concept d'attribution causale qui permettra de trouver des causes et des raisons à ce qui a été ou est encore vécu. L'attribution causale permettra dans un premier temps de pouvoir atteindre en état de « satisfaction » en

répondant à son désir de connaître et de comprendre. Néanmoins, comme nous l'avons vu, de l'erreur d'interprétation et d'attribution peut résulter un sens totalement erroné duquel naîtra une grande ambiguïté qui est celle, d'une part, de pouvoir échapper au non-sens et, d'autre part, de subir ces erreurs d'attributions qui, si elles sont internes à la personne, pourront provoquer des sentiments ou d'autres affects négatifs qui affaibliront l'enfant.

Pour remédier à ces ambiguïtés, l'information extérieure, délivrée par les adultes, aura un rôle important pour tenter d'accéder à la connaissance de ce qui est et non de ce que les enfants présupposent être au travers des attributions causales. Mais il existe également certaines pratiques, comme celle de la philosophie avec les enfants, qui permet d'aiguiser et d'éveiller certaines aptitudes déjà présentes pour renforcer le jugement critique afin de ne pas tomber dans les pièges de la causalité erronée. En favorisant la réflexivité, la pratique de la philosophie avec les enfants favorisera l'accès au sens.

C'est au travers de ces interactions entre les différents « moyens » présentés ci-dessus pour donner du sens que nous pouvons à présent nous interroger sur ce qui différencie l'enfant de l'adulte et donc sur le rôle même de l'adulte. Ce dernier sera important, tant pour délivrer les informations que dans l'optique de promouvoir et d'instaurer le cadre permettant à certaines pratiques, qui favorisent l'accès au sens, d'émerger.

3.FAVORISER L'ACCES AU SENS

Favoriser l'accès au sens, c'est donner à l'enfant la possibilité de bénéficier des moyens abordés ci-dessus tout en évitant les pièges qu'ils peuvent contenir. Favoriser l'accès au sens, c'est tenir compte des spécificités des enfants et du rôle de l'adulte qui détiendra parfois les clés de cet accès. Favoriser l'accès au sens, c'est donner de l'importance à certains outils ou nouvelles pratiques émergentes qui peuvent faire office de véritables facteurs de conversion pour renforcer la capacité dans l'exercice de la participation. Favoriser l'accès au sens, par et pour l'enfant, c'est donc, par extension, encourager la participation de l'enfant en tant que sujet de droit, acteur de sa propre vie.

C'est pourquoi la pratique de la philosophie avec les enfants nous semble pertinente au sein même de ce travail, dans la mesure où nous pensons qu'elle se situe à la frontière entre un moyen supplémentaire pour donner du sens et un moyen de développer les aptitudes d'ores et déjà présentes (elles-mêmes présentées comme moyens ci-dessus). De plus, la pratique de la philosophie pour enfant tend à décrire et non réduire. C'est en cela qu'elle nourrirait un désir de connaissance sans pour autant combler des besoins de certitudes rassurantes, sans cultiver un recours aux attributions causales erronées, mais en offrant la possibilité de détecter ces dernières, notamment en les remettant en cause. Dans le cadre de l'approche par la capacité développée par Amartya SEN, la pratique de la philosophie pour enfant pourrait, selon nous, être un facteur de conversion afin d'aider l'enfant à comprendre, pour favoriser sa position de sujet acteur au sein de la société et par conséquent, pour encourager la participation de l'enfant, ceci par analogie et au même titre que le kaléidoscope de l'expérience élaboré par Daniel Stoecklin que nous aborderons ci-après.

3.1 LA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS : éveiller avec des questions à la place d'endormir avec des réponses

Plus de quarante ans après l'initiation à l'approche de la pratique de la philosophie avec les enfants (ci-après PPE) par Matthew Lipman et Ann-Margareth Sharp, le nombre de recherches et d'études en PPE ne cesse d'augmenter et de confirmer les bénéfices apportés auprès des enfants, tant sur leur développement cognitif et affectif que sur leurs interactions sociales. Il est notamment démontré que la PPE tend fortement à renforcer l'estime de soi (Gazzard, 1990). De même, plusieurs études montrent qu'elle pourrait diminuer le taux de violence dans les écoles (Audrain, Cinq-Mars, Sasseville, 2009). Il n'est donc pas si étonnant que l'UNESCO ait reconnu la PPE en recommandant son institutionnalisation¹⁴.

La PPE encourage l'enfant à participer lui-même et avec les autres dans sa recherche de sens et dans toutes sortes de questionnements, en lui donnant la possibilité de travailler et d'éveiller ses habiletés de pensée. La PPE part des

¹⁴ Service de presse de l'UNESCO, 08.02.2011, à consulter sur le lien url suivant : http://www.unesco.org/new/fr/media-services/single-view/news/unesco_supports_philosophy_teaching_in_europe_and_north_america/

capacités de réflexions et d'interactions d'ores et déjà présentes (étroitement en lien avec les théories de l'esprit et les comportements dits sociaux que nous avons abordés ci-dessus), pour les éveiller et les renforcer au travers de l'expression libre de l'enfant, en lui apprenant à penser par et pour lui-même en collaboration avec autrui. La PPE, en ne cherchant pas à créer des attributions causales erronées mais en favorisant le sens critique, pourrait aider l'enfant dans la recherche de sens en reconnaissant puis en évitant toute sorte de sophismes qui l'induiraient en erreur. En effet, la PPE encourage :

« La formation de la pensée par le recours à des moyens pour élaborer un point de vue (p. ex. comparer, expliquer, justifier, etc.), par l'identification de différents types de jugement (p. ex. jugement de valeur, jugement de préférence, jugement de réalité, etc.), de même que par la reconnaissance de sophismes (p. ex. attaques personnelles, pente fatale, appel à la tradition, fausse analogie, faux dilemme, etc.) » (Gagnon, 2005).

Elle vise à instaurer le dialogue - et non pas le débat –, en partant de récits¹⁵ et de questions, grâce à des constructions, des questionnements et une recherche, visant à penser avec les autres pour donner du sens. Les objectifs de Lipman étaient de renforcer le jugement des enfants pour permettre à ces derniers de se forger une opinion, de prendre position, d'opérer un jugement tout en y instaurant une certaine logique visant à libérer la pensée, à poser les actions, à faire des enfants de véritables acteurs qui participent et qui créent simultanément. Il s'agit non seulement d'éveiller la pensée critique mais également la pensée créative. L'invitation au jugement dans le cadre du discours philosophique est perçue comme une invitation au questionnement. Le contexte de travail envisagé par Lipman inclut plusieurs dimensions, à la fois sociale, cognitive et philosophique, toutes tendant à instaurer le dialogue. Pour Lipman, cette pratique de la pensée est distributive en ce que les ressources que chacun apporte sont partagées, de même que les valeurs du dialogue, à savoir : respect, écoute, ouverture, rencontre, tolérance, partage, authenticité, humilité, cohérence et sens. (Sasseville, 2009 ; Gagnon, 2005 ; Gagnon et Sasseville, 2011)

Eveiller la pensée critique chez l'enfant, par l'ouverture d'esprit, l'action de penser, de juger, de s'ouvrir à la multiplicité des points de vue (ce qui favorise la pensée

¹⁵ Notons ici l'importance du récit, du symbole, de la culture, que l'on retrouve chez Bruner et dans l'interactionnisme symbolique.

sociale – pensée préoccupée par ce que les autres pensent –), la vérification, l'évaluation, la sensibilité au contexte ou encore l'expérience, vont favoriser, selon Lipman, l'autocorrection et l'autocritique ;

« penser de manière critique c'est s'engager dans une pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, information, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (conceptions épistémologiques) ou de faire (interventions d'ordre méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles. » (Gagnon, 2005)

Les enfants pourraient donc être des philosophes nés autant que des « psychologues naïfs » et « sociologues spontanés », à cela près que la pratique de la philosophie se travaille, s'éveille et se construit dans un cadre bien souvent préétabli.

Si la pratique de la philosophie avec les enfants est un apprentissage qui demande de l'investissement, de l'énergie, du capital humain que l'on forme, il n'est pas impossible de l'utiliser avec les enfants de manière ciblée et ponctuelle, dans la manière de mener le dialogue avec les enfants, par une approche totalement non-directive, en posant des questions ouvertes qui révèlent tantôt le fondement de certains actes, le tout en se basant sur certains récits. A ce titre, la PPE a même été utilisée par des hygiénistes dentaires au Québec dans le cadre d'interventions dans les écoles pour que les enfants arrivent à comprendre par eux-mêmes pourquoi, au fond, il fallait se brosser les dents¹⁶.

La pratique de la philosophie pour enfants au prisme de la capacité¹⁷

Si la pratique de la philosophie pour enfant est un outil qui aide l'enfant à donner du sens et comprendre ce qui l'entoure, nous pensons qu'elle peut également faire

¹⁶ Communication personnelle lors d'une formation sur la philosophie pour enfant dispensé par proPhilo et IFP Genève. Des récits philosophiques ont été rédigés par Michel Sasseville et Nathalie Côté pour répondre à la demande des hygiénistes dentaires au Québec. Lesdits récits se trouvent dans le document suivant : http://www.ovc.ulaval.ca/ms/documents/hygiene_dentaire.pdf

¹⁷ La capacité peut être comprise comme la « capacité d'agir », grâce à des combinaisons de fonctionnements (états et actions) indiquant une liberté réelle de choix. La capacité d'une personne dépend de ses ressources de base, ses compétences personnelles, et des contraintes externes, environnementales. (Amartya Sen, repenser l'Inégalité, Paris : Seuil, 2000, p. 65-66.)

office de véritable facteur de conversion¹⁸ pour renforcer la capacité des enfants à participer librement et pleinement au sein de la société. De ce fait, elle entre dans le courant de pensée des droits de l'enfant qui affirme l'enfant en tant que sujet de droit, acteur, penseur.

Dans sa contribution très originale à l'ouvrage « Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social » (Zermatten et Stoecklin, 2009) , Daniel Stoecklin a mis en exergue le lien entre la notion de réflexivité, de participation et de capacité, grâce à un outil, un modèle d'analyse, basé sur le système de l'acteur, qu'il a nommé « le kaléidoscope de l'expérience ». Ce dernier vise à promouvoir la réflexivité des enfants, ce qui favoriserait et renforcerait leur capacité (Zermatten et Stoecklin, p. 108). Ce modèle donne la possibilité pour les enfants d'examiner les différents liens entre des éléments essentiels de leur vie, à savoir : les activités - les relations - les valeurs -l'image de soi et les motivations¹⁹. En aidant et encourageant l'enfant à développer sa propre réflexivité, ce dernier « peut ainsi réfléchir sur sa propre situation et lui donner un sens » (*ibid*, p. 101). Ceci favorise donc une participation active de l'enfant par une réflexion qu'il élaborera lui-même sur sa situation et sa vie. Si le « kaléidoscope de l'expérience » nous semble être un excellent support qui permet en effet à l'enfant d'élaborer un sens personnel en développant sa réflexivité et que cet instrument est un véritable facteur de conversion favorisant la participation, il est selon nous possible de faire une analogie avec la pratique de la philosophie avec les enfants, puisque le but même de cette dernière consiste à favoriser la pensée réflexive, créatrice et critique chez les enfants. De surcroît, la PPE pourrait également être considérée comme un facteur de conversion dans la mesure où elle tend à renforcer l'estime de soi. Plusieurs études en psychologie ont soulevé des caractéristiques très pertinentes des enfants qui bénéficient d'une haute estime d'eux-mêmes. Ces derniers ont l'habitude de voir leurs idées reconnues et acceptées (Coopersmith, 1987), tendent à exprimer leurs points de vue fréquemment et se considèrent comme de réelles personnes titulaires de rôles actifs

¹⁸ Les facteurs de conversion peuvent être compris comme ce qui permet de convertir les ressources de base et les droits formels dont disposent les personnes, en liberté réelle (capacité). Ils peuvent être à la fois individuels, sociaux ou environnementaux. (Sen, 2000).

¹⁹ Cet outil et son utilisation sont exposés dans l'ouvrage cité (Zermatten et Stoecklin, 2009), ainsi que sur le lien url suivant : <http://www.active-self.com/>

dans la société (Wylie, 1961). Nous sommes toutefois conscients que les corrélations entre l'estime de soi et la réussite peuvent être fortement relativisées. En effet, certains auteurs, en repensant la notion d'estime de soi, s'accordent à dire qu'il pourrait être erroné de faire de l'estime de soi la clé de tout processus de réussite aux travers de corrélations statistiques ; l'estime de soi pourrait être bien plus la conséquence d'une réussite que la cause de cette dernière. De plus, une trop bonne estime de soi peut avoir des conséquences négatives (Baumeister, 2005). Dans la suite logique de sa critique face à la popularité et la subjectivité de la notion d'estime de soi, Baumeister (2005) propose la notion de « contrôle de soi », plus objective, qu'il consacre comme ayant un rôle prépondérant. Et là encore, il se trouve que la PPE, par la pratique de la pensée critique, peut avoir des incidences positives sur ce qu'il nomme le « contrôle de soi » ;

« La pensée critique spéculative (ou réfléchie selon les termes de Dewey) aide à la résolution des problèmes de l'expérience quotidienne pour autant où la réflexion relative à la résolution du problème est un acte conscient permettant un meilleur contrôle de soi (...). » (Lang, 2010, p. 202, avec pour réf Dewey, *How we think*, p.6)

C'est pourquoi, selon nous, la pratique de la philosophie avec les enfants peut être, au même titre que le « kaléidoscope de l'expérience », un véritable facteur de conversion, non seulement grâce au développement de la réflexivité mais également de par les effets bénéfiques multidimensionnels qu'elle engendre, tant au niveau social que personnel.

Nous pouvons toutefois relever quelques différences ; l'outil proposé par Daniel Stoecklin propose à l'enfant de philosopher par lui-même, avec lui-même, alors que la pratique de la philosophie pour enfants implique la prise en compte du point de vue d'autrui et l'élaboration d'un sens non seulement individuel mais également collectif, ce qui favorise comme nous l'avons dit plusieurs aptitudes sociales précédemment abordées. Cet exercice individuel par le « kaléidoscope de l'expérience » amène l'enfant à se focaliser plutôt sur des éléments personnels de sa vie, alors que les communautés de recherche en PPE mettent l'accent sur des questions générales que les enfants pourront eux-mêmes lier à leurs expériences de vie. De plus, alors que la PPE favorise la détection de certains sophismes, de fausses analogies et de causalités réductrices, les liens entre les différents éléments (pour rappel : les activités - les relations - les valeurs - les images de soi et les motivations)

sont induits par des flèches au sein même du « kaléidoscope de l'expérience » et proposent une réflexion de causes à effets qui pourrait peut-être être perçue, à priori, comme quelque peu « réductrice » au vu de nos précédentes réflexions. Toutefois, le « kaléidoscope de l'expérience » permet de revisiter le champ temporel du sens abordé ci-dessus (ch. 1.1) par les possibilités d'analyses à la fois prospectives, rétrospectives et transitionnelles (p. 90). Il est donc bien plus question de lier les éléments entre eux plutôt que de créer de simples causes à effets. De plus, il n'est selon nous pas exclu que l'outil puisse être utilisé au même titre que les contes et les récits symboliques pour instaurer le dialogue dans le cadre de la pratique de la philosophie pour enfant. En outre, l'enfant peut facilement avoir accès à l'objet du « kaléidoscope de l'expérience » et l'utiliser, sans pour autant nécessiter une aide externe et un cadre adapté à cet effet, contrairement à la PPE. A ce titre, nous sommes persuadées que le modèle élaboré par Daniel Stoecklin et la pratique de la philosophie pour enfant peuvent être très complémentaires, réunis au sein d'une pratique, par l'enfant, d'une philosophie tantôt individuelle, tantôt collective.

Si la philosophie avec les enfants permet à ce dernier de cultiver les moyens qu'il possède déjà pour « donner du sens », le cadre lui permettant de travailler ses habiletés de pensée est néanmoins offert et mis en place par les adultes dans une perspective d'apprentissage. Ces derniers joueront d'ailleurs les rôles de modérateur au sein des communautés de recherche en philosophie pour enfant.

Qu'ils soient modérateurs ou qu'ils fournissent directement les informations permettant à l'enfant de donner un sens, les adultes ont un rôle fondamental. Certains diront qu'ils ont un rôle clé en donnant « l'accès au sens » pour « garantir la réussite » (Delannoy, 1997), et certaines approches psychanalytiques en éducation considèrent que l'enfant perçoit l'adulte comme un détenteur du savoir qui détient la clé visant à délivrer le sens (Imbert, 1996). Ceci rejoint également la vision de Dolto d'ores et déjà mentionnée lorsqu'elle affirme que « le sort qui est réservé aux enfants dépend de l'attitude des adultes » (Dolto, 1985, p. 189). C'est pourquoi nous nous interrogeons également sur le rôle de l'adulte dans l'accès au sens. S'il demeure implicite, il est toutefois nécessaire de l'explicitier afin de comprendre également les difficultés qui peuvent s'y attacher.

3.2 LE RÔLE FONDAMENTAL DES ADULTES DANS L'ACCÈS AU SENS

Si tous les enfants peuvent donner du sens, tous les enfants n'ont pas le même accès au sens. Cela paraît logique si l'on considère qu'à la base, les capacités affectives, cognitives et sociales diffèrent selon l'âge et le développement de l'enfant²⁰ et que les informations découlant de la culture et de la société dans laquelle l'enfant vit doivent être transmises.

L'adulte a un rôle considérable à jouer, dans la mesure où il pourra d'un côté offrir un cadre permettant à l'enfant de développer et éveiller ses aptitudes déjà présentes (comme la pratique de la philosophie avec les enfants), et de l'autre, servir de relai pour lui transmettre ce qu'il a besoin de savoir pour que ce dernier puisse ensuite émettre un jugement, un avis, une action, une conduite, un sens.

Si l'enfant est reconnu comme un véritable acteur, « meaning-maker » tel que défini par Verhellen (cité supra), d'autres auteurs soulignent le fait que malgré tout, certaines relations de pouvoirs asymétriques subsistent, notamment par rapport aux adultes (Lollis and Kuczynski, 1997). Si les enfants sont clairement capables de créer du sens, en pensant, interprétant ce qui les entoure (Kuczynski, 2003), impliquant différentes dimensions – cognitive, comportementale, motivationnelle – (Kuczynski et Parkin, 2007), ils n'ont pas toujours accès aux informations désirées de part cette dimension asymétrique du pouvoir et du savoir que détiennent les adultes.

La transmission des informations semble problématique, par exemple lorsque la connaissance de la situation paraît logique pour l'adulte et qu'elle n'est communiquée avec des mots – d'où l'importance du « parler vrai » de Dolto abordé ci-dessus –. Parfois aussi, lorsque les éléments culturels, sociaux, ou de connaissance générale manquent à l'enfant de par son jeune âge. Dans ces cas-là, les adultes ont un rôle clé à jouer, afin d'aider l'enfant à accéder aux éléments, aux informations

²⁰ Nous avons précédemment souligné que nous ne nous aventurerons pas sur le terrain des différences d'accès au sens dans le cadre des différents stades de développement de l'enfant. Toutefois, nous nous permettons ici de préciser que la pratique de la philosophie avec les enfants peut se pratiquer à un âge très bas (actuellement dès l'âge de 4 ans), et les différentes études tendent à revoir l'âge auquel les enfants peuvent « penser les pensées ». Si Piaget (1933) considérait qu'avant l'âge de 11-12 ans, les enfants n'étaient pas capables de « philosopher », d'autres études prouvent que les capacités des enfants à philosopher ont été sous-estimées (Gopnik, 2009).

dont il a par ailleurs droit si nous considérons l'enfant comme bénéficiaire de droits participatifs (notamment des droits à l'information) au sein de la société²¹.

Au-delà de ses possibilités financières, culturelles et intellectuelles, l'adulte a le droit à l'information et, dans bien des cas, détient ces dernières, de par son rôle dans la société. Ce dernier a la possibilité de se renseigner, de se cultiver, de chercher les informations qui lui manquent afin de comprendre ce qu'il traverse. Certaines informations sont même acquises au travers de l'expérience. Un enfant, lui, malgré toutes ses capacités, le bon sens et la volonté, n'a pas forcément accès aux informations de base qui lui permettent de donner un sens à ce qui lui pose problème, ou même ce qu'il observe, sans compter que, d'un autre point de vue, l'enfant peut également détenir des informations que l'adulte n'a pas et devrait pouvoir obtenir afin qu'il puisse comprendre l'enfant et comprendre le sens que les enfants eux-mêmes donnent à leur situation, à leurs droits et à ce qu'ils vivent.

L'adulte, de ce point de vue, c'est l'enseignant à l'école, le parent à la maison en tant que référence identitaire, le juge au tribunal, les assistants sociaux dans les services de protection de la jeunesse, les éducateurs et toutes les personnes qui entourent l'enfant et œuvrent pour son développement.

Les adultes peuvent également fournir les connaissances nécessaires à forger l'avis des pairs, si l'on considère que « ce que pensent les autres », et cela même si c'est erroné, peut avoir une grande importance, d'autant lorsque l'on sait la présence d'une certaine vulnérabilité de l'enfant à l'influence des autres (Kuczynski, 2003).

Si la recherche de sens – avec le rôle de l'adulte à cet effet – est importante dans tous les domaines de vie d'un enfant, elle est d'autant plus cruciale lorsque l'enfant est confronté au droit. En effet, la rencontre entre l'enfant et la justice implique deux problématiques supplémentaires ; d'une part, l'enfant confronté à la justice est susceptible de rencontrer des difficultés qui rendront le besoin de sens encore plus nécessaire en ce que les enfants victimes, témoins ou auteurs, en droit civil comme en droit pénal, seront nombreux à avoir été au préalable confrontés à du *non-sens*, à des actes ou des événements qu'ils peineront à comprendre. D'autre part, la relation entre l'enfant et l'adulte est marquée d'une asymétrie accrue dans le cadre

²¹ Les droits participatifs sont traités ci-après ch. 4.2

juridique en ce que l'adulte représentant la justice fera figure d'autorité. Ainsi, la distance entre l'enfant et l'adulte rendra le travail d'interprétation, la transmission de connaissances et les clés de la compréhension plus difficile, dans un sens comme dans l'autre.

4. DE LA DIALECTIQUE DU SENS ET DU DROIT NAÎT UN SENTIMENT DE JUSTICE

Le sens et le droit sont tout d'abord liés par le sentiment de justice éprouvé lorsque «ça fait sens»²². Si nous ne nous aventurerons pas sur des questionnements essentialistes entre la notion de justice et celle du droit positif, il semble à priori tout de même suffisamment concevable que le sens, appartenant au for intérieur et au sentiment de justice, soit lié au droit. Dès lors, et pour faciliter la compréhension de ce lien entre le sentiment de justice et la confrontation au droit et aux instances judiciaires, nous nous permettons d'affirmer qu'il y a pire que l'injustice : l'incompréhension de la justice.

D'où l'importance sans égal des systèmes judiciaires appropriés aux enfants, afin que ces derniers puissent comprendre, être compris, qu'ils puissent donner un sens, non seulement à la procédure vécue, mais aux faits qui les ont amenés à vivre cette procédure. Pour un enfant, la compréhension de la justice et de ses droits doit être au centre du processus visant à l'aider et à lui donner un rôle actif face à une vie que tantôt il subit, tantôt il crée.

Dans le présent chapitre, nous allons premièrement proposer de lier la notion de sens au droit positif (4.1), puis, dans un deuxième temps, nous tenterons d'intégrer le sens comme une composante des droits « participatifs » de la Convention et plus particulièrement du droit d'être entendu (4.2).

²² Nous nous permettons cet anglicisme, dérivé de « to make sense ».

« C'est la vie beaucoup plus que le droit (...) qui se formule à travers des formulations de droit. Le " droit à la vie ", au corps, à la santé, au bonheur, à la satisfaction des besoins, le " droit ", par-delà toutes les oppressions ou " aliénations " à retrouver ce qu'on est et tout ce qu'on peut être ».

(Foucault M., La volonté de savoir, Histoire de la sexualité, tome 1, Ed. Gallimard, 1976, p.78)

4.1 LE SENS ET LES DROITS DE L'ENFANT

Si l'on peut facilement lier le sens au sentiment de justice et par extension à la justice, comment peut-on lier le sens à la science du droit positif et partant, aux droits de l'enfant?

L'action de donner un sens, de construire un sens, tout comme le fait de pouvoir comprendre, relève du for intérieur. Nous avançons qu'en consacrant certains droits participatifs comme le droit d'être entendu, une partie de ce qui relève du for intérieur de l'enfant demande à s'extérioriser. La relation entre ce qui appartient au for intérieur et la manière avec laquelle l'enfant peut ou « doit »²³, à un certain moment, l'extérioriser, n'est pas évidente, notamment car la situation n'est pas toujours propice à ce que ce sentiment interne soit retransmis de manière authentique ou reçu en conséquence. Si le droit d'être entendu est un droit abordé principalement « extérieurement », il découle d'un droit implicite fondamental qui devrait être celui, pour l'enfant, de pouvoir avoir un avis, des interrogations, et des ressources pour les transmettre extérieurement afin que ce qui relève du for intérieur puisse être non seulement entendu mais bel et bien écouté et compris. C'est en s'assurant que les informations transmises proviennent du for intérieur de l'enfant que l'on s'assure également qu'il s'agisse bien de ses propres pensées et non pas du mode adaptatif voulant qu'il s'exprime en fonction de ce que l'adulte attend de lui qu'il dise.

S'il est difficile à priori de lier un élément qui appartient au for intérieur avec le droit en pratique, notons qu'il en est de même pour la liberté de pensée, de conscience et de religion de l'art. 9 CEDH (également ancré à l'art. 14 CDE), qui comporte une

²³ L'enfant n'a pas l'obligation de s'exprimer ; il détient des droits, dont celui de s'exprimer et de se taire. Toutefois, si l'enfant désire s'exprimer, il « devra » extérioriser ce qu'il pense. C'est en ce sens que nous utilisons le verbe devoir et non dans le sens d'une obligation.

dimension intérieure absolue et une dimension externe relative. La liberté consacrée à l'art. 9 CEDH est considérée comme un pilier des sociétés démocratiques. La portée de l'art. 9 CEDH *ratione materiae* est très large, en ce qu'il protège un nombre considérable de convictions personnelles, non seulement religieuses mais également philosophiques et morales. Il touche également à notre manière propre d'appréhender notre vie personnelle et sociale. (Conseil de l'Europe, 2011, avec pour réf *Kokkinakis c. Grèce*, 1993, *Buscarini et autres c. Saint-Marin*, 1999)²⁴.

Il ne s'agit pas ici de faire l'apologie de la liberté de pensée, de conscience et de religion, mais de reconnaître que le droit offre parfois une protection absolue pour ce qui relève du *for intérieur*. Il est intéressant dans le cadre de ce travail de retenir que la notion de « *for intérieur* » est reconnue, consacrée et protégée par le droit. Cette protection, dans le cadre de l'art. 9 CEDH, concerne une liberté. Nous nous permettons d'avancer ici que lorsqu'un Etat, dans le cadre de ses obligations positives, invite l'enfant à être entendu, ce dernier se retrouve dans une position dans laquelle on lui demandera et on attendra de lui qu'il extériorise son *for intérieur*, ce qu'il ressent, ce qu'il pense et par conséquent ce qui est censé être « protégé ». Il s'opérera alors une certaine ouverture entre ce que ressent et pense l'enfant et ce qu'il exprime.

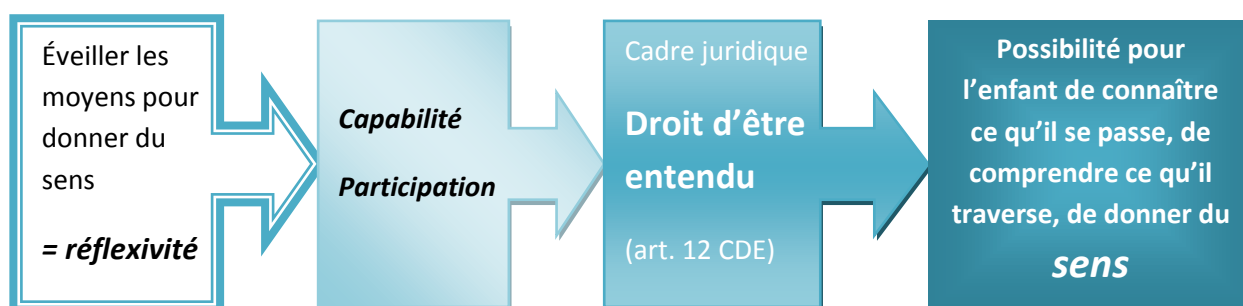
Le sens, la compréhension, ou plutôt, le « droit » de pouvoir comprendre et d'être compris, peut être observé sous l'angle des droits participatifs de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CDE). La CDE, qui a vu le jour en 1989, demeure l'outil juridique international le plus ratifié au monde. Son élaboration et les mouvements annexes qui l'accompagnent ont créé une dynamique unique dans le domaine de l'enfance et son interaction avec la société : L'enfant devenait juridiquement et internationalement un véritable sujet de droit, détenteur de droits de protection, de prestation et de participation.

²⁴ *Kokkinakis c. Grèce*, 25 mai 1993, § 31, série A no 260-A ; *Buscarini et autres c. Saint-Marin* [GC], no 24645/94, § 34, CEDH 1999-I ;

4.2 LA PARTICIPATION DE L'ENFANT; LA POSSIBILITE POUR LUI DE DONNER DU SENS

Nous avons d'ores et déjà établi un lien évident entre le sens et la participation ; en effet, l'éveil des moyens pour donner du sens en tant que facteur de conversion augmente la capacité de l'enfant dans le cadre de la participation (ch. 3.1). D'un autre point de vue, le droit à la participation, et particulièrement les cadres établis à cet effet, offrent à l'enfant une possibilité accrue pour avoir d'autres moyens (informations, aides extérieures, soutien) pour donner un sens puis l'extérioriser.

Le développement des moyens pour donner du sens favorise la participation qui elle-même favorise l'accès au sens ; ce cercle continu se reflète tantôt dans une dimension intérieure, tantôt dans une dimension extérieure, tantôt dans des cas généraux, tantôt dans des contextes particuliers :



Le concept de la participation est un élément phare de la CDE puisque pour la première fois, les enfants se verront explicitement octroyer des droits participatifs, au-delà des droits de prestations et de protection. Parmi les droits liés à la participation, nous retrouvons notamment le droit d'être entendu ancré à l'art. 12 CDE, principe général duquel découleront plusieurs droits, dont le droit à la liberté d'expression de l'art. 13 CDE incluant la recherche, la réception et la diffusion d'informations, l'art. 14 CDE concernant le droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion, ou encore le droit à l'information au sens de l'art. 17 CDE qui enjoint les Etats parties à encourager la diffusion d'informations qui présentent une utilité sociale et culturelle pour l'enfant, notamment par le biais des médias.

Ces articles sont extrêmement corrélés et consacrent pleinement l'enfant comme sujet de droit, en montrant que l'enfant est détenteur de droits fondamentaux qui prennent en compte ses propres opinions (Hodgkin et Newell, 1999, p. 149). Le droit d'être entendu impose une obligation positive aux Etats, qui est celle d'instaurer un

cadre juridique interne dans lequel l'enfant pourra recevoir toutes les informations utiles pour pouvoir exprimer librement son opinion. Cette dernière sera alors grandement prise en considération selon son âge et son degré de maturité, le tout, bien sûr, dans l'intérêt supérieur de l'enfant consacré à l'art. 3 CDE.

La notion de participation n'est pas inscrite telle quelle dans la Convention mais découle des nombreux articles qui font de l'enfant un être participatif au sein de la société en disposant des droits énoncés ci-dessus. De par cette place nouvelle et spécifique accordée aux enfants, les articles concernant la participation des enfants au sens large, et plus spécialement l'art. 12 CDE *stricto sensu*, font partie des concepts de la CDE les plus cités mais également des plus controversés et « incompris » (« most widely cited yet commonly misunderstood » Lundy, 2007). Ils ont également fait couler beaucoup d'encre face à la difficulté de définir idéalement le degré de participation de l'enfant afin d'assurer la bonne application de ses droits ; car si théoriquement l'on s'accorde dans certains domaines sur une notion plus ou moins définie de ce que peut ou pourrait être la participation, cela devient plus difficile en pratique : les questions affluent pour tenter de savoir comment récolter et refléter les opinions des enfants, comment leur garantir cette liberté d'expression, de quelle manière doit-on les faire participer et jusqu'à quel point, et ce dans de nombreux domaines de la société (voir notamment: Percy-Smith et Thomas (eds), 2009 ; Thomas, 2007 ; Hart, 2008 ; Lansdown, 2001 ; Smith, 2002 ; Boukobza, 1998 ; Zermatten et Stoecklin, 2009). Comme la participation des enfants inclue tous les enfants, de nombreuses études visent également à reconsidérer les « voix » des enfants qui sont sous-représentés dans la société (Kufeldt & McKenzie: 2003, Mason & Gibson: 2004). La participation de l'enfant, via le droit d'être entendu, est fondamentale et soulève de nombreuses interrogations dans le cadre particulier de l'enfant devant la justice (André et Zermatten (eds), 2011). Dans certaines situations, des discussions remettraient même en question l'intérêt supérieur de l'enfant lorsque ce dernier utilise sa parole dans des situations qui pourraient lui être préjudiciables (Dard, P.-A. « Je te donne ma parole, fais-en bon usage ! », in André et Zermatten, 2011). D'autres auteurs ont quant à eux proposé des modèles pour « mesurer » la participation ; Parmi eux figure Hart (1992) qui a proposé huit degrés de participation

différentes allant de la manipulation de l'enfant au projet initié par les enfants et décisions prises en accord avec les adultes²⁵.

Malgré tous les débats autour de la notion de participation au sens général, il est essentiel de souligner l'impact réel et concret de l'art. 12 CDE. Par son applicabilité directe dans de nombreux pays, cet article a un rôle considérable. En Suisse par exemple, l'art. 12 CDE a été reconnu par le Tribunal fédéral comme étant directement applicable²⁶. De plus, le droit d'être entendu est consacré dans la Constitution fédérale à son art. 11 al. 2 et de nouveaux articles concernant son déroulement viennent d'être introduits dans le Code civil suisse et le Code de procédure civil y relatif²⁷, en sus de ce que prévoit explicitement le droit pénal des mineurs. Au niveau international, la CDE est entourée, entre autres, des lignes directrices ECOSOC et du Conseil de l'Europe et des règles de Beijing sur l'administration de la justice des mineurs. Cela montre la constante évolution, juridique et sociétale, de ce droit qui continue de se développer considérablement.

Nous pouvons dès lors nous demander dans le présent travail comment le sens tel que nous l'avons défini peut-il trouver concrètement sa place au sein de l'art. 12 CDE. Pour ce faire, nous avons choisi, dans toute la littérature existante, de nous basé sur les étapes du droit d'être entendu présentée par le Comité des droits de l'enfant (2009) ainsi que plus particulièrement sur la conceptualisation du droit d'être entendu telle que proposée par Laura Lundy (2007).

Le droit d'être entendu de l'enfant fait l'objet d'une recommandation du Comité des droits de l'enfant de l'ONU qui encourage la création d'espaces de

²⁵ Les huit degrés de participation de Hart (1992) sont les suivants : manipulation, décoration, politique de pure forme, désignés mais informés, consultés et informés, projet initié par les adultes et décisions prises en concertation avec des enfants, projet initié et dirigé par des enfants et projet initié par des enfants et décisions prises en accord avec les adultes.

²⁶ Recueil des arrêts du Tribunal Fédéral (ci-après ATF) 124 III 90, E. 3a

²⁷ Les articles 298 du code de procédure civile suisse et 314a et 314abis du code civil suisse sont entrés en vigueur au 1^{er} janvier 2013. Toutefois, plusieurs articles avaient déjà été introduits suite à l'entrée en vigueur en 2000 du nouveau droit du divorce consacrant au juge un rôle multidisciplinaire puisque ce dernier devenait responsable de mener lui-même l'audition de l'enfant lorsqu'il le pouvait. ATF 133 III 553, traduit au Journal des tribunaux (JdT) 2006 I 83, consid. 4.

participation²⁸, et d'un commentaire général n°12 (Comité des droits de l'enfant, 2009), révisé il y a peu. Ce dernier contient cinq étapes à prendre en considération dans l'exercice du droit d'être entendu :

Premièrement, il est important de bien préparer l'enfant à son audition, de l'informer de sa situation et de ses droits, du déroulement de la procédure conduite à cet effet, le tout dans un langage approprié afin qu'il comprenne ce qu'on lui dit.

Deuxièmement, il importe de créer un cadre propice à ce que l'enfant puisse s'exprimer, de manière adaptée à ses conditions personnelles. **Troisièmement**, il convient d'évaluer les capacités de l'enfant selon son âge et son degré de maturité.

Quatrièmement, une décision est rendue par les adultes qui ont pris en compte l'opinion de l'enfant selon l'évaluation précédente, pour enfin, **cinquièmement**, rendre à l'enfant un feed-back sur ce qu'il est advenu de sa situation et de son opinion.

Dans ces différentes étapes, et notamment dans celle de la préparation, figurent le droit à l'information qui sera déterminant pour que l'enfant puisse s'exprimer « librement » :

« Le droit d'exprimer librement son opinion suppose que l'enfant a été informé de la question l'intéressant et des conditions dans lesquelles il va pouvoir exprimer son point de vue. Ce droit à l'information paraît essentiel parce qu'il détermine le degré de liberté ou d'autonomie de l'enfant ». (Zermatten & Stoecklin, 2009, p. 26).

Laura Lundy (2007) insiste également sur le droit à l'information²⁹ comme élément fondamental dans sa conceptualisation du droit d'être entendu qui se cristallise autour de 4 éléments clés à prendre en compte lors des auditions d'enfants : « Space, Voice, Audience and Influence ». L'espace (« Space »), implique que les enfants doivent avoir l'opportunité de s'exprimer, dans un cadre propice aménagé pour les enfants. La voix (« Voice ») concerne l'expression même de l'enfant. Lundy insiste sur le fait que l'expression doit être facilitée, libre de toute influence ; à ce titre, le droit à l'information, dans un langage approprié, est fondamental afin que

²⁸ Recommandation CM/Rec(2012)2 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la participation des enfants et des jeunes de moins de 18 ans, (adoptée par le Comité des Ministres le 28 mars 2012 lors de la 1138^e réunion des Délégués des Ministres).

²⁹ L'auteur intègre dans sa conceptualisation d'autres articles à prendre en compte lors de l'exercice du droit d'être entendu, comme le droit à la non-discrimination (art. 2 CDE), l'intérêt supérieur de l'enfant (art. 3 CDE), le droit à l'information (art. 13 CDE), le droit à l'accompagnement par des adultes (art. 5 CDE) et le droit à la sécurité (art. 19 CDE).

l'expression de l'enfant puisse être libre, qu'il ne se sente ni menacé, ni obligé, ni intimidé. De même, il doit être au courant du déroulement de la procédure et de ce qu'impliquera sa parole. L'audience (« Audience ») implique une écoute attentive de la part des intervenants qui recueille la parole de l'enfant. Enfin, l'influence (« Influence ») fait allusion à l'impact de l'avis de l'enfant sur le futur. Ce dernier doit sentir que son avis est pris en compte dans la décision finale, même s'il n'est pas suivi.

Les concepts de « Space » et de « Voice » développés par Lundy mettent le doigt sur l'atmosphère sécurisée qui devrait régner pour que l'enfant puisse s'exprimer librement. Nous sommes d'avis que l'espace offert et défini par Lundy est fondamental pour faciliter l'expression du for intérieur de l'enfant. De même, l'on retrouve également la possibilité pour l'enfant de pouvoir poser des questions et s'informer sur ce qu'il est en train de vivre dans les étapes prévues par le Comité. Beaucoup d'éléments sont donc présents pour faciliter et assurer l'expression de ce que pense réellement l'enfant.

Toutefois, est-ce que les 5 étapes prévues par le Comité des droits de l'enfant et les 4 dimensions proposées par Lundy incluent en pratique implicitement le *sens* tel que nous l'avons défini ?

Si l'importance du droit à l'information est clairement reconnu et qu'il s'agit d'un élément essentiel pour que l'enfant puisse donner du *sens* à ce qu'il vit et puisse sans crainte extérioriser son for intérieur, la dimension temporelle du *sens* n'est selon nous pas prise en compte – du moins pas explicitement – dans ces conceptualisations. Si les explications sur le déroulement de la procédure et l'impact de la parole de l'enfant sur le futur sont inclus dans les différentes dimensions, le *sens* en tant que fondement, raison ou cause des événements actuellement vécus n'est pas forcément pris en compte. De plus, la compréhension est très souvent mentionnée d'un point de vue cognitif « dans un langage approprié », mais l'aspect global de la compréhension est rarement nommé. Nous sommes d'avis d'inclure explicitement le *sens*, élément appartenant au for intérieur, dans le cadre du droit d'être entendu en tant que droit pour l'enfant de comprendre et d'être compris, puisque même s'il peut être implicite dans certaines étapes, la pratique n'en tiendra pas forcément compte.

En effet, l'accent est principalement mis sur les conditions spécifiques à mettre en place pour l'enfant et les objectifs que doit revêtir ce droit. En pratique pourtant, entendre l'enfant ne signifie pas toujours « comprendre l'enfant » au sens où nous l'entendons dans le présent travail, c'est-à-dire dans une optique qui va bien au-delà de la compréhension cognitive (compréhension cognitive qui implique pour les acteurs de terrain de connaître les différents stades de développement de l'enfant pour comprendre ce qu'il dit et lui répondre dans un langage approprié). Entendre l'enfant n'implique pas toujours en pratique de devoir comprendre ce qu'il ressent et comprendre le sens qu'il attribue à ce qu'il vit. Entendre l'enfant implique que des informations doivent être transmises. Or, lesdites informations ne seront peut-être pas celles qui vont au-delà de l'explication procédurale et qui lui permettront vraiment de comprendre et de donner un sens à ce qu'il vit. En d'autres termes, la réelle compréhension de l'enfant dans sa dimension temporelle large n'a pas toujours sa place dans le cadre du droit d'être entendu et dans certaines de ses conceptualisations.

Pour illustrer l'importance et le besoin de prendre en compte le sens dans une dimension temporelle large, nous pouvons observer certaines problématiques sous deux angles différents, résumées théoriquement ci-dessous puis enrichies par de brefs exemples dans le présent chapitre (l'enfant dans la procédure de divorce; la justice réparatrice; le droit pénal des mineurs ; les droits limites et droits vivants – ch. 4.2.1-4.2.4) :

D'une part, lorsque l'enfant est confronté à la justice, il doit pouvoir détenir toutes les informations qui lui permettent de donner du sens à ce qu'il vit dans un large champ temporel. Il devrait pouvoir non seulement savoir, mais comprendre pourquoi il est devant la justice – en d'autres termes ce qui l'a amené à vivre ce qu'il est en train de vivre –, en sus du déroulement actuel de la procédure, et ce vers quoi elle tend. Ceci lui permettra également de pouvoir se positionner et agir.

D'autre part, à l'inverse, il y a des situations au sein même des droits de l'enfant dans lesquelles les enfants connaissent et comprennent ce qu'ils sont en train de vivre, sans que les adultes cherchent à accéder au point de vue de l'enfant. La connaissance et la compréhension de ce que les enfants vivent, par eux-mêmes, devraient être recherchées par les adultes pour que ces derniers puissent savoir

comment agir, non pas à la place des enfants mais pour et à travers ces derniers. A ce titre, tous les domaines des droits limites sont concernés, de même que l'étude des droits vivants « living rights » (Hanson et Poretti, 2012) qui tend justement à apporter un nouvel angle de réflexion sur le fossé qui sépare ce que les enfants vivent et ce que les adultes pensent qu'ils vivent ou qu'ils devraient vivre.

Dans les deux cas, il s'agit d'un dialogue. Du dialogue autour du sens, du dialogue autour de la connaissance des multiples réalités – puisqu'il n'y en a jamais qu'une seule si l'on admet que le sujet construit sa propre réalité en lui donnant du sens – puis d'un dialogue impliquant la compréhension. Le sens, ou devrait-on dire les sens multiples, sont inhérents au dit dialogue.

4.2.1 Pourquoi mes parents divorcent-ils ?

Pour illustrer nos propos de manière concrète, prenons un exemple à notre sens révélateur et citons une étude relative aux enfants dans les procédures de divorces (Maes, De Mol, Buysse, 2011). Bien que la question de la procédure de divorce, de manière générale, a été et est toujours débattue - du point de vue de l'intérêt de l'enfant, de la place de l'enfant au sein des procédures de divorce, du droit d'être entendu et des dispositions légales qui encadrent cette « épreuve » -, cette étude pose le doigt sur des éléments fondamentaux qui doivent être retenus. La plupart des enfants interviewés qui ont vécu une procédure de divorce, raconte que le plus perturbant pour eux était de ne pas comprendre pourquoi leurs parents divorçaient. Les enfants qui ont participé à l'étude ont clairement exprimé leur besoin d'avoir une explication à ce qui leur arrivait :

« Considerable evidence suggests that the most important factor in post-divorce adjustment is not the divorce itself, but rather the nature of the divorce process.

(...)

Children talked extensively about their ideas concerning the reasons for their parents' divorce. The analysis revealed that this is definitely an important issue for children. The children highlighted the importance for them of understanding the divorce and having an understandable story. For example :

« I have been seeing a psychologist for 5 years now. She is trying to arrange a talk with everyone because I don't understand anything about it and I really want to know ». (Girl, 14)

« The first thing I asked is why they wanted to divorce and what arrangement they would make. I wanted to know all the facts. If I know what exactly happened and I can picture it, then it feels good ». (Boy, 14). » (Maes, De Mol, Buysse, pp 268 ; 272)

La procédure est expliquée dans un langage approprié, le droit d'être entendu est exercé de manière conforme à la loi, tout cela est reconnu et confirmé par l'enfant, mais ce dernier, dans tout son être, reste bloqué à la base de tout ce que lui fait vivre la procédure : « pourquoi mes parents divorcent-il ? » ce qui rend le sens au sein même de la procédure difficile à établir. Alors s'il n'est pas du ressort du droit de faire uniquement de la psychologie, il l'est de l'Etat qui, par des obligations positives, encourage l'enfant à participer, pour son bien, aux différentes procédures et questions le concernant.

4.2.2 La justice réparatrice comme méthode

Le sens tel que nous l'avons abordé est important non seulement au sein des procédures civiles avec l'exemple rapidement survolé ci-dessus, mais également dans toutes les procédures pénales, que l'enfant soit la victime ou la personne qui a commis l'infraction. Dans la justice pénale et également la justice pénale des mineurs, à mi-chemin entre les modèles de protection et de justice³⁰, émerge depuis peu une troisième voix : la justice réparatrice. Si la justice réparatrice est considérée comme un troisième modèle de justice, nous l'aborderons ici sous l'angle d'une méthode qui peut également être employée pour nourrir les modèles principaux déjà mis en place³¹. La justice réparatrice met particulièrement l'accent sur l'intercompréhension entre les différents acteurs de la procédure, puisqu'elle a pour but celui de réparer les relations entre la victime, celui qui a commis l'infraction et leur environnement social. Malgré les quelques pièges que recouvre cette méthode et les difficultés évidentes relatives à sa mise en oeuvre³², l'idée que revêt la justice

³⁰ Le modèle de protection perçoit l'enfant délinquant comme une victime de l'environnement défavorable qui l'entoure. A son opposé, le modèle de justice vise à responsabiliser l'enfant de ses actes en utilisant un système répressif basé sur la sanction.

³¹ La justice réparatrice comme « moyen » s'exprime dans le droit pénal des mineurs en Suisse par les articles 8 et 21 al 3 DPMIN et 23 DPMIN qui concernent la médiation et les prestations personnelles (Guénia, 2007).

³² La mise en œuvre de la justice réparatrice semble poser problème dans la mesure où peu de victimes souhaitent pour l'instant prendre part à cette forme de justice. Relevons toutefois que lesdites difficultés proviennent en partie du fait que cette méthode n'est pas encore pleinement connue, comprise et intégrée dans la société actuelle. De plus, une fois l'accord obtenu des victimes, la mise en œuvre reste passablement simple. (Jacot, 2012).

réparatrice donne une priorité au sens tel que nous l'avons abordé. En donnant l'occasion aux acteurs de comprendre leurs actes, cette méthode permet non seulement d'éviter la désocialisation de l'auteur de l'infraction mais offre à la victime la possibilité de prendre part activement à la procédure (Zehr, 2012). Les différents acteurs ont donc des rôles qui leur permettent de mentaliser, se mettre à la place de l'autre, pour essayer, même s'ils ne peuvent tout comprendre, de donner un sens à ce qu'il s'est passé. Car si l'acte en lui-même demeure rarement justifiable, la personne humaine responsable de l'acte peut fournir des explications ou des excuses qui permettront aux acteurs de donner du sens, ceci même si lesdites explications semblent irrationnelles. Une chance surgit alors pour que l'enfant puisse détecter cette irrationalité. A ce titre, reconnaître qu'il existe un certain non-sens peut aider l'enfant à donner un sens dans la simple connaissance de l'absence de ce dernier.

« Si la violence n'a pas de sens, en contrepoint, il n'y a pas d'issue en dehors du sens, mais il s'agit d'un sens qui reconnaît le hors sens, qui dessine les contours du non-sens » (Ansermet, 2002, p. 29)

4.2.3 Asymétrie et double contrainte de la parole dans la justice pénale des mineurs

Si le sens peut être recherché et redonné par l'interaction entre les différents acteurs au sein de la méthode de la justice réparatrice, la place du sens dans l'interaction entre le mineur et le juge est relativement différente. L'accès au sens, à la connaissance et à la compréhension est favorisé dans des situations de dialogue horizontal libre. Cette disposition idéale dans le dialogue semble à priori difficile lorsqu'il en va de la justice pénale des mineurs et du rapport entre l'enfant et le juge. En effet, l'enfant qui se retrouve confronté au juge va devoir se demander à la fois « qu'est-ce que je peux ou ne peux pas dire », en sus de l'habituel « qu'est-ce que je veux ou ne veux pas dire », sans compter qu'il est probable qu'il ne puisse pas vraiment vouloir³³. L'asymétrie, d'ores et déjà présente dans le cadre du droit d'être entendu de l'enfant dans les procédures civiles, semble être encore plus marquée

³³ La situation de l'enfant devant la justice pénale pour mineurs nous interroge sur la possibilité pour l'enfant de s'affirmer réellement.

dans les procédures pénales où ce que l'enfant va dire sera grandement considéré pour réunir tous les éléments constitutifs objectifs et subjectifs de l'infraction pour laquelle il est convoqué, ceci même si ce qu'il dira aura un enjeu certain sur les conséquences qui seront très personnelles, selon le double système des peines et des mesures actuellement en vigueur en Suisse. Il en résulte une situation pouvant parfois s'apparenter à une double contrainte pour l'enfant. Les informations qu'il donnera pourront le condamner pénalement mais l'aideront également à ce que les meilleures mesures soient prises en sa faveur. Cette difficulté propre à l'échange d'informations n'existe pas seulement dans un sens.

En effet, d'une part, comme cité ci-dessus, l'enfant ne donne pas toujours les informations nécessaires au juge afin que ce dernier puisse pleinement comprendre sa situation et prendre les meilleures mesures possibles, cela même si les informations données permettront également de confirmer l'une ou l'autre infraction. D'autre part, un juge pourrait détenir des informations utiles sans penser à les transmettre, alors que ces dernières pourraient libérer le jeune de ses questionnements intérieurs quant au simple fait de pouvoir et vouloir délivrer les informations qu'il détient. Il arrive également que le jeune devant le juge ne comprenne ni ce qui lui arrive vraiment, ni ce qu'il va lui arriver – sait-il par ailleurs toujours ce qu'il risque, ne risque pas ou au contraire ce qui l'avantage en parlant ? -. Ce lien fondé sur la connaissance et la compréhension chez les jeunes confrontés à la justice pour mineurs nous semble très important dans la mesure où beaucoup sont en quête de sens, parfois démunis de tout intérêt et de toute motivation, ce qui les empêche de devenir acteurs de leur propre vie.

Nous nous interrogeons précisément sur la première étape du droit d'être entendu dans le cadre des conceptualisations citées ci-dessus, soit le devoir d'information au sein du cadre préliminaire à l'expression de l'enfant. Le juge des mineurs doit énumérer les droits et expliquer la procédure à l'enfant. Est-ce que l'enfant comprend vraiment, à ce moment-là, ce qu'implique l'énoncé de ses droits ? Le juge, en principe, s'adresse à l'enfant en lui disant qu'il a le droit de se taire. Le jeune sait-il seulement l'enjeu qu'implique sa parole ou au contraire son silence dans la prise de décision finale ? De plus, est-ce que toutes les informations sont vraiment transmises, comme par exemple le fait que ce que dit l'enfant sera retranscrit sur un procès-verbal qui sera bien souvent relu, devant lui et surtout, devant ses

représentants légaux ? Le juge pose en principe des questions personnelles à l'enfant puisque la dimension personnelle est indispensable dans les décisions concernant les mesures ; l'enfant sait-il seulement pourquoi, justement, le juge s'intéresse à sa situation personnelle et dans quel but ?³⁴

Si l'on peut concevoir, dans le cadre de la justice pénale pour mineurs, que la préparation idéale de l'enfant, avant que celui-ci soit réellement entendu, prend du temps, nous sommes persuadées que ce temps dépensé à informer l'enfant de manière approfondie peut s'équilibrer avec celui que le juge économisera si l'enfant sait ce qu'il peut et veut dire. Dans tous les cas, il s'agit d'un temps bien investi, qu'il soit récupéré ultérieurement ou non, dans la mesure où il vise à permettre au droit d'être entendu d'être exercé de la meilleure manière possible. De plus, le droit pénal des mineurs offre au juge une certaine marge d'appréciation qui peut lui permettre de donner de l'importance au sens.

Par ailleurs, les formalités juridiques peuvent parfois tendre à limiter la liberté d'appréciation des juges qui se voient contraints de respecter des procédures qui deviennent au fur et à mesure de l'évolution du droit passablement complexes et exigeantes. L'avantage du droit pénal des mineurs réside justement dans cette liberté offerte au juge qui permet une adaptation personnelle à l'enfant. Le sens des condamnations, la présence d'égalité de traitement, la cohérence dans les décisions du juge suite à l'action préalable d'autres institutions (la police par exemple) et l'adaptation des peines et des mesures proposées forment le sentiment de justice éprouvée par l'enfant. Par cette marge d'appréciation spécifique au droit pénal des mineurs, le juge peut favoriser la présence de sens en mettant certaine fois la forme au second plan. Restreindre cette marge par des procédures toujours plus complexes dans le but de garantir le respect maximal de tous les droits de l'enfant pourrait les desservir. Il s'agit toujours, au fond, de trouver un équilibre acceptable pour permettre une adaptation personnelle tout en garantissant le respect des règles juridiques les plus fondamentales.

³⁴ Ces interrogations découlent de notre courte expérience en tant qu'avocate-stagiaire dans un ministère public des mineurs (qui équivaut au tribunal des mineurs dans les cantons suisses romands)

Ces dimensions intérieures à prendre en compte ne sont pas propres aux procédures civiles et pénales mais dans le cadre général des droits participatifs sur le plan international. A notre avis, les enfants qui déambulent dans la rue pour se faire entendre ne le font pas plus pour que leurs voix soient entendues que pour qu'ils puissent être compris dans ce qu'ils ressentent, dans ce qu'ils perçoivent d'une réalité qui est la leur et qui parfois est définie unilatéralement par les adultes, les organisations ou autres « sauveurs » qui tendraient à promouvoir les droits de l'enfant en leur retirant ce qui leur appartient ; ce qu'ils savent, ce qu'ils pensent et ce qu'ils comprennent au travers de leurs droits, de leur culture, de leur vie³⁵. C'est en cela que l'approche des *living rights* semble pertinente dans l'étude des droits dits limites.

4.2.4 L'enfant, le sens, les droits dits limites et les droits vivants

L'importance du sens, de la connaissance et de la compréhension semble primordiale au sein des droits de l'enfant que l'on dit « limites », c'est-à-dire les droits qui posent problème si l'on considère l'enfant comme détenant les mêmes droits que les adultes au sein du dilemme de la différence mis en exergue par Hanson (2012). Nous pensons notamment aux droits des enfants travailleurs (Hanson, 2006), aux enfants dans les conflits armés (Hanson, 2011), aux enfants dans les rues, aux enfants mendiants, etc. Les enfants ont-ils seulement le droit de travailler dans des bonnes conditions ? Ou faut-il abolir le travail des enfants et ne pas leur reconnaître ce droit du fait de leur jeune âge ?

La question n'est pas tant de porter un jugement de valeur sur les fondements moraux de ce qui est bien ou mal pour l'enfant dans ces situations délicates. Les questions sont plutôt dans l'origine de la connaissance de l'opinion des enfants et de la place et du rôle du sens. Les ONGs et autres organisations ont-ils toujours accès à la connaissance de la réalité de l'enfant, de ce que les enfants connaissent, comprennent et veulent ? Les images d'enfants démunis, pauvres, victimes qu'ils

³⁵ Nous faisons allusion, par exemple, à la déclaration de Kundapur en 1996 dans laquelle les enfants travailleurs se sont exprimés sur leur situation en demandant à ce que l'on reconnaisse leurs problèmes, leurs initiatives, leurs propositions, et leurs processus d'organisation. Ils ont notamment demandé à ce que leurs produits ne soient pas boycottés du seul fait qu'ils soient fabriqués par des enfants, et que l'on reconnaisse et respecte leurs droits relatifs à leur situation de travail ; soit le droit au travail, au même titre que les adultes. (Sur la problématique des enfants travailleurs et de leurs droits, cf : Hanson, 2006)

véhiculent sont-elles favorables à la cause des ONGs ou à la cause des enfants eux-mêmes ?

Ces situations délicates et ô combien nombreuses amènent les questionnements suivants : les droits de l'enfant sont-ils vraiment des droits qui leur sont propres ou sont-ils définis selon les demandes des autorités locales, nationales, internationales, sans prendre en compte les réalités de leur vécu et de leur point de vue ? Est-ce que les expériences vivantes des enfants eux-mêmes sont incluses au sein des droits de l'enfant ? Autrement dit, est-ce que les droits de l'enfant sont des droits « vivants » ?

Le concept de « *living right / translation* » tend à donner une importance considérable à la compréhension de leur droit par les enfants eux-mêmes, au sein même du concept de participation élaboré par la CDE. Sans considérer la question d'un point de vue essentialiste, certaines études – la plupart menées par Karl Hanson (Hanson et Poretti, 2012, Hanson et Nieuwenhuys (eds.) 2013) – s'interrogent sur le degré auquel l'enfant peut penser, par et pour lui-même, les droits qu'il vit et le faire savoir. Le concept dynamique des droits vivants et de leur traduction est conçu « comme un objet de connaissance ouvert et incertain [qui] pose d'emblée le défi – central pour les études de l'enfance – de la compréhension du point de vue d'autrui lorsqu'autrui est un enfant » (Hanson et Poretti).

Les réalités, les complexités et les ambiguïtés des droits de l'enfant sur la scène internationale sont explorées, approfondies, et revues autour de trois notions clés : « *living rights* », « *social justice* » et « *translation* » dans une contribution unique (Hanson et Nieuwenhuys (eds), 2013), qui a vu le jour suite aux recherches interdisciplinaires découlant des premiers projets autour du concept de *living rights*. Cette approche, visant à reconceptualiser les droits de l'enfant dans le cadre du développement international, donne une importance considérable, directement ou indirectement, au sens que donnent les enfants à ce qu'ils vivent. Beaucoup d'exemples (concernant entre autres le travail des enfants, les enfants des rues, les orphelins du SIDA, le mariage des enfants, les enfants en milieu rural) sont abordés dans cet ouvrage qui expose l'éventuel fossé entre les droits des enfants vus par eux-mêmes et l'interprétation qu'en font les adultes.

4.3 LA TRANSVERSALITE DU SENS DANS LE DROIT

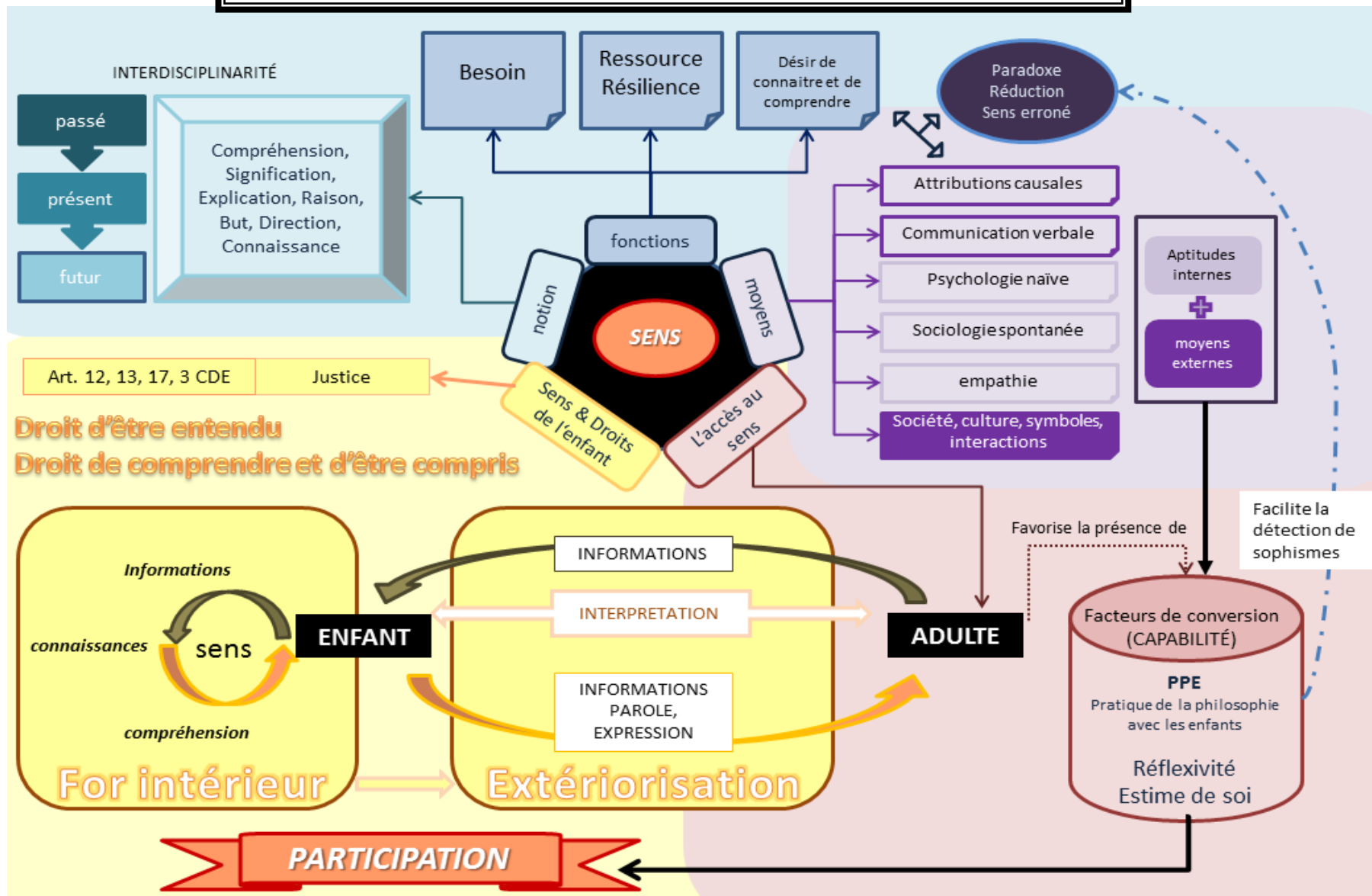
Au travers des différents exemples juridiques quelques peu éparses parcourus ci-dessus, nous voulions mettre en évidence la transversalité et l'importance concrète de la notion de sens telle qu'abordée dans ce travail, en sus de l'interdisciplinarité ou de la transdisciplinarité qu'elle implique.

Il semblerait, au vu de ce qui précède, que les nouveaux mouvements en droits de l'enfant tendent à se diriger dans des concepts dominés par une approche compréhensive, en reconceptualisant le droit d'être entendu et la participation, en élaborant de nouvelles méthodes telles que la justice réparatrice ou encore, comme nous venons de le voir, en étudiant le fossé qui sépare la compréhension de leurs droits par les enfants eux-mêmes et la conception de ces mêmes droits par les adultes. Toutefois, l'on doit bien admettre qu'en pratique, l'accent sur la compréhension tendrait à se faire d'un point de vue plutôt cognitif en se limitant aux explications procédurales et à la « voix », qui, une fois exprimée, contente bien rapidement la société. Pourtant, les voix des enfants récoltées par les adultes semblent bien loin de la substance réelle et illimitée – peut-être est-ce d'ailleurs son principal défaut –, que contient le verbe « comprendre ». A ce titre, si les droits participatifs existent dans l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit d'être entendu ne devrait pas servir uniquement à ce que les meilleures décisions soient prises pour l'enfant, mais également à ce qu'il puisse se faire comprendre et comprendre ce qui lui arrive.

Si l'acte de s'exprimer est perçu, dans l'exercice du droit d'être entendu, comme pourvu d'une utilité manifeste qui se manifestera tantôt utile ci ou là selon la considération qu'on lui accordera, ne perdons pas de vue que la possibilité pour l'enfant de s'exprimer, de recevoir les informations afin de comprendre et d'être compris, a une importance en soi. Il s'agit en outre d'une occasion qu'il pourra transformer en opportunité réelle, au-delà des quelconques influences pratiques que sa parole exercera.

Le voyage intemporel, interdisciplinaire et transversal du sens est exposé sur le schéma de la page suivante dans le but d'offrir un résumé et une vue globale des pages précédentes, avant d'aborder l'étude empirique.

LES DROITS PARTICIPATIFS À L'ÉPREUVE DU SENS



5.ÉTUDE EMPIRIQUE

5.1 BUT DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

Pour la partie empirique de ce travail, et partant du principe qu'il n'est pas encore possible de choisir sans renoncer, nous voulions nous focaliser sur l'importance du sens sur un sujet concret en lien avec certains des différents éléments abordés dans notre étude.

Comme précédemment expliqué, il semble difficile d'essayer de donner du sens à des situations qui en sont à priori dénuées. Pourtant, cela semble inévitable. Dans les situations s'apparentant à du non-sens ou ayant un caractère arbitraire, l'attribution causale a un impact certain puisqu'elle pourra être plus facilement erronée.

Dès lors, il nous a semblé intéressant de questionner les élèves sur la violence dans le milieu scolaire, et plus particulièrement sur les cas d'exclusion ou de micro-violences répétées, proches du harcèlement entre pairs, dans la mesure où cette forme de violence peut constituer un non-sens en soi pour la personne qui la subit ; les caractéristiques du harcèlement entre pairs, à savoir l'exposition d'un élève « de manière répétée et à long terme, à des actions négatives [directes ou indirectes] de la part de l'un ou de plusieurs autres élèves » et la présence d'une asymétrie de pouvoir entre l'agresseur et sa victime (Olweus, 1999, p. 20), donnent à cette forme de violence une dimension très arbitraire. La micro-violence et les cas de harcèlements entre pairs sont actuellement très préoccupants et font l'objet de nombreuses recherches (Debarbieux, 2011 ; Olweus, 1999 ; ou encore très récemment à l'Institut Universitaire Kurt Bösch avec les recherches de Jaffé, Moody et Piguet, 2012) ; il semblait dès lors judicieux d'allier notre étude empirique à des fins d'utilité publique, pratique et concrète.

Il était donc convenu, avec le directeur de l'école vers laquelle nous nous sommes tourné, que les résultats de cette recherche, comprenant, pour l'école, bien plus de données quantitatives et qualitatives que celles mentionnées dans ce travail, seraient inclus dans un programme élaboré à partir de 2013 afin d'agir sur cette problématique à l'école. Cela explique la présence de données nombreuses sur les

supports présentés, sans qu'elles soient explicitement traitées et mentionnées dans le présent travail, qui a pour sujet le sens et non pas la microviolence à l'école³⁶.

Dans la continuité d'un travail théorique transversal et interdisciplinaire, les questions de recherche concernant le sens se recoupent dans les trois objectifs suivants:

- chercher une éventuelle corrélation ou différence perçue par les élèves entre le sentiment d'être écouté (s'ils ont le sentiment qu'on leur demande leur avis) et le sentiment d'être compris (s'ils ont le sentiment que l'on comprend ce qu'ils ressentent), et par conséquent, une éventuelle distance entre ce qui appartient au for intérieur et les occasions pour l'extérioriser.
- entrevoir les éventuelles raisons, la perception, les sentiments – et par conséquent le sens – que les élèves eux-mêmes donnent aux actes violents subis, provoqués, observés, ou encore dans lesquels ils se sont projetés en tant que victime potentielle.
- Connaître ce que représente la notion de sens pour les jeunes eux-mêmes.

5.3 PARTIE MÉTHODOLOGIQUE ET CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Questionnaire quantitatif

Pour la partie quantitative de ce travail, nous avons soumis un questionnaire à 127 élèves d'une école romande. Toutes les classes ont été sollicitées, de la 5^{ème} à la 11^{ème} année scolaire HarmoS (9-16 ans).

Quand bien même les enfants doivent être considérés comme des sujets de recherche comparable aux adultes (Morrow, 2008), les compétences et autres capacités spécifiques doivent être pleinement prises en compte, non seulement dans la conception des questionnaires mais également dans le déroulement de la récolte de données. Cela explique d'une part les différences dans le vocabulaire utilisé pour les questionnaires adressés aux élèves de primaires et de secondaire, et justifie d'autre part l'absence, pour les élèves de primaire, de questions sur l'attribution causale dans la partie du questionnaire visant la projection des élèves dans le statut de victime potentielle. Les questions ont été lues à haute voix dans les

³⁶ Un autre travail conséquent est en cours de rédaction dans le but de fournir à l'école un dossier détaillé sur les résultats de notre étude empirique.

classes de 5 et 6^{ème} années HarmoS et quelques précisions ont été données quant au vocabulaire ou à la conception du questionnaire afin d'éviter les malentendus potentiels.

Entretiens individuels qualitatifs

Pour la partie qualitative – indispensable dans la mesure où nous souhaitons observer la manière avec laquelle l'enfant donnait du sens et le cheminement qu'impliquait le raisonnement de l'enfant – nous avons interviewé des élèves de 5-6^{ème} et de 10^{ème} années Harmos (9, 10, 11 ans et 13, 14 ans) qui se portaient volontaires. L'objectif était de mettre l'élève dans une position d'observateur, excluant toute intrusion dans son histoire de vie personnelle, en évitant ainsi de le prendre à partie. Nous avons utilisé des supports en images avec certaines animations, sur ordinateur, qui relataient des situations fictives. Cette méthode favorisait la compréhension, l'expression des enfants et offrait à ces derniers la possibilité de diriger leur regard et leur attention sur un support pour éviter toute intimidation (le support sur ordinateur ou en image a été utilisé et est recommandé par Sparks, Girling et Smith, 2001 ; Boyden et Ennew, 1997). Il était également important, dans la posture adoptée, la disposition spatiale de l'interview et la tonalité de la voix, de ne pas intimider l'élève par une présence trop lourde ou trop imposante (Boyden et Ennew). Les entretiens individuels, semi-guidés, visaient à obtenir des réponses libres de toute influence. Nous avons par ailleurs expressément mentionné la nature et le but de la discussion, de même le fait que tout support impliquait des questionnements sur ce qu'ils pensaient et non des réponses adaptées à ce qu'ils pouvaient penser être nos attentes (Edward and Westgate, 1994). Les interviews individuelles ont été choisies au détriment d'éventuels focus groupes dans la mesure où les informations recherchées concernaient la manière avec laquelle, individuellement, les enfants donnaient du sens. Les interviews individuelles nous permettaient de percevoir le cheminement des réflexions et de suivre le rythme de chacun dans l'élaboration de sens.

Echantillon représentatif ?

Les données ont été récoltées dans le cadre d'une collaboration avec des écoles, puisque ces dernières permettent à priori d'atteindre un échantillon représentatif de presque tous les enfants. « Presque », puisque les enfants se trouvant dans des

établissements spécialisés sont souvent exclus de ce type de recherche. C'est pourquoi nous souhaitons, dans le cadre de nos interviews individuelles, proposer aux enfants en institution spécialisée de participer. Le centre pédagogique dans lequel une partie des données ont été récoltées est un exemple d'institution mis en place pour les enfants qui ne peuvent pas suivre une scolarité normale et qui ont dès lors été confrontés à certaines difficultés. Comme ce travail de recherche a mis l'accent sur le fait que le sens était d'autant plus important dans des situations empreintes de difficultés, il nous a semblé dès lors important de nous approcher également des jeunes de l'Institution. En accord avec la direction de l'institution et les enseignants, des entretiens ont été menés sur place avec les élèves d'une moyenne d'âge de 16-17 ans qui se portaient volontaires. Bien que les questions prévues dans l'entretien individuel visaient à mettre l'élève dans une position d'observateur excluant toute allusion personnelle, nombreux sont ceux qui ont, au cours de l'entretien, eux-mêmes apporté des éléments de leur expérience de vie afin d'enrichir leurs réponses. Ces dernières étaient variées, illustrées, et ont apporté des informations importantes dans le cadre de ce travail.

Considérations éthiques

D'un point de vue éthique, nous avons informé les élèves sur les buts de la recherche, l'utilisation des réponses, la confidentialité de leurs réponses, l'anonymat général ainsi que sur la suite de l'étude (Morrow, 2008)³⁷. Il a été en effet convenu que les résultats globaux de la recherche leur seraient présentés, soit par l'intermédiaire d'un professeur, soit par nous-mêmes. D'autre part et dans l'optique d'un respect total de leur droit à la participation impliquant le droit de ne pas participer, nous avons demandé en classe l'accord de tous les élèves, en précisant que chacun était libre de ne pas ou plus vouloir remplir le questionnaire, même lorsque celui-ci avait déjà été entamé (Morrow, 2009). Nous étions présentes pendant toute la durée requise pour remplir le questionnaire, afin de répondre aux éventuelles questions et dans le but de nous assurer du respect éthique nécessaire. Nous avons également demandé aux professeurs de ne pas être présents dans la

³⁷ Pour préserver l'anonymat lors de la récolte de données par questionnaires, nous demandions expressément aux élèves de ne pas inscrire de prénom sur le questionnaire – étant donné qu'il s'agit d'un automatisme bien ancré chez certains –, et d'inclure le questionnaire, une fois fini, dans une pile établi au fond de la classe ; ceci permettait aux enfants de mélanger leur questionnaire parmi les questionnaires d'ores et déjà déposés.

classe pendant ce laps de temps. A la fin de chaque récolte, trois questions étaient automatiquement posées à l'ensemble de la classe sur ce qu'ils pensaient du questionnaire³⁸. Cela ouvrait la porte à d'autres réactions ou remarques et consacrait en même temps l'exercice du droit d'être entendu dans le cadre de notre recherche. Quelques lignes étaient également à disposition à la fin du questionnaire pour accueillir les éventuelles remarques.

Si les questions éthiques appliquées sur le moment étaient primordiales, elles l'étaient aussi d'un point de vue général avant de passer dans les classes. Aussi, l'avis et l'accord de tous les enseignants ont été sollicités à l'interne. De même, l'accord de tous les parents a été demandé dans une lettre qui expliquait les enjeux et aboutissants de la recherche³⁹. De plus, nous avons consulté notre directeur de mémoire pour les différentes phases préliminaires afin de nous assurer du respect des règles éthiques avant d'entamer la partie pratique. En outre, les questionnaires et les entretiens individuels ont été testés sur deux enfants âgés de 8 et 10 ans, dans l'optique d'obtenir des informations préalables quant au temps, aux capacités de lecture et de compréhension et à la pertinence de la tournure des questions.

Méthodes d'analyse statistique

Toutes les données quantitatives ont été analysées à l'aide du logiciel STATA. Cela implique que toutes les corrélations statistiques avancées dans le présent travail sont statistiquement significatives en utilisant un intervalle de confiance d'au moins 90 %, mais dans la plupart des cas de 95 voire 99%. Lorsque d'autres suppositions qualitatives sont avancées, elles sont expressément mentionnées comme telles. Les résultats descriptifs et inférentiels sont disponibles sur demande.

³⁸ Nous voulions connaître les éventuelles suggestions concernant des questions qu'ils jugeaient « en trop » ou absentes, nous voulions également savoir si remplir un tel questionnaire leur paraissait utile, et si de manière générale ils avaient apprécié remplir le questionnaire.

³⁹ L'accord des parents n'a pas été demandé dans le cadre de notre intervention dans l'institution spécialisée pour des raisons pratiques propres à l'institution ; la direction de l'Institution s'est portée garante de notre intervention.

5.4 ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS

5.4.1 Quant au sentiment d'être entendu et d'être compris

Objet : Questions 1 et 2 ; corrélation entre « *as-tu le sentiment que l'on te demande ton avis ?* » et « *as-tu le sentiment d'être compris, que l'on comprend ce que tu ressens ?* » (les deux questions, dans 3 situations différentes, à l'école, à la maison, dans tes loisirs ; avec pour nuance *oui, plutôt oui, plutôt non, non*).

Hypothèse recherchée : le sentiment de se sentir écouté et celui de se sentir compris sont fortement liés mais sont toutefois perçus différemment.

Echantillon et méthode : 127 élèves, par questionnaire

Le fait d'avoir l'impression qu'on leur demande leur avis et le fait d'avoir l'impression de se sentir compris sont deux variables qui semblent statistiquement dépendantes l'une de l'autre. Si les deux questions sont en effet fortement corrélées au niveau statistique, elles ne sont pas pour autant perçue comme étant identiques puisqu'aussi bien pour les enfants de secondaires que pour ceux de primaires, un peu moins de la moitié des élèves donnent des réponses différentes aux deux variables. Même si bien souvent l'on observe dans les réponses que lorsque les élèves ont clairement l'impression qu'on leur demande leur avis, ils ont également l'impression d'être compris, l'on ne peut affirmer qu'être écouté signifie pour eux être compris ; les élèves questionnés savent faire cette différence. Par ailleurs, il est qualitativement intéressant de relever qu'il y a des élèves qui n'ont pas l'impression qu'on leur demande leur avis mais qui se sentent parfaitement compris, tout comme certains qui ont l'impression qu'on leur demande leur avis tout en ne se sentant pas compris.

Question complémentaire : Les élèves qui se sentent le moins compris font-ils partie de ceux qui admettent être confrontés à une certaine forme de violence dans le cadre scolaire ?

Qui sont au juste les élèves qui se sentent le moins compris ? Sont-ils ceux qui subissent le plus de violence, et qui par conséquent se retrouvent confrontés à une situation injuste semblant appartenir au domaine du non-sens ? Les données statistiques nous indiquent que les élèves qui se sentent rejetés (souvent ou très souvent) ne se sentent en général pas compris, alors qu'inversement il y a une corrélation positive entre le fait de ne quasi jamais se sentir rejeté et le fait de se sentir compris. Il en va de même, dans une proportion plus faible, pour les enfants

disant se faire insulter (souvent et très souvent) qui ne se sentent pas compris, alors que les enfants ne se faisant jamais insulter se sentent en général compris. Il n'y a de surcroît aucune différence concernant l'âge, mais les filles se sentent en général moins bien comprises que les garçons.

Résumé

Nous pouvons en conclure d'une part qu'il existe un lien très fort entre le fait de vivre quelque chose de difficile et porteur, à priori, de non-sens, et le fait de ne pas se sentir compris – d'où la grande importance du sens dans des situations qui en sont dénuées –, et d'autre part que le sentiment d'être écouté, bien que très corrélé au sentiment d'être compris, n'est pas perçu de la même manière de la part des élèves. De plus, qualitativement, comme il est possible pour un enfant de se sentir compris même s'il ne ressent pas l'impression qu'on lui demande son avis (et inversement), nous pouvons à l'aide de ces résultats confirmer l'éventuelle distance entre ce qui appartient au for intérieur (le sentiment d'être compris), et ce qui est extériorisé (l'écoute de l'avis de l'enfant). Avoir l'impression que son avis est demandé ou écouté est donc un réel moyen pour être compris et comprendre, mais l'un n'implique pas toujours l'autre.

5.4.2 Attributions causales

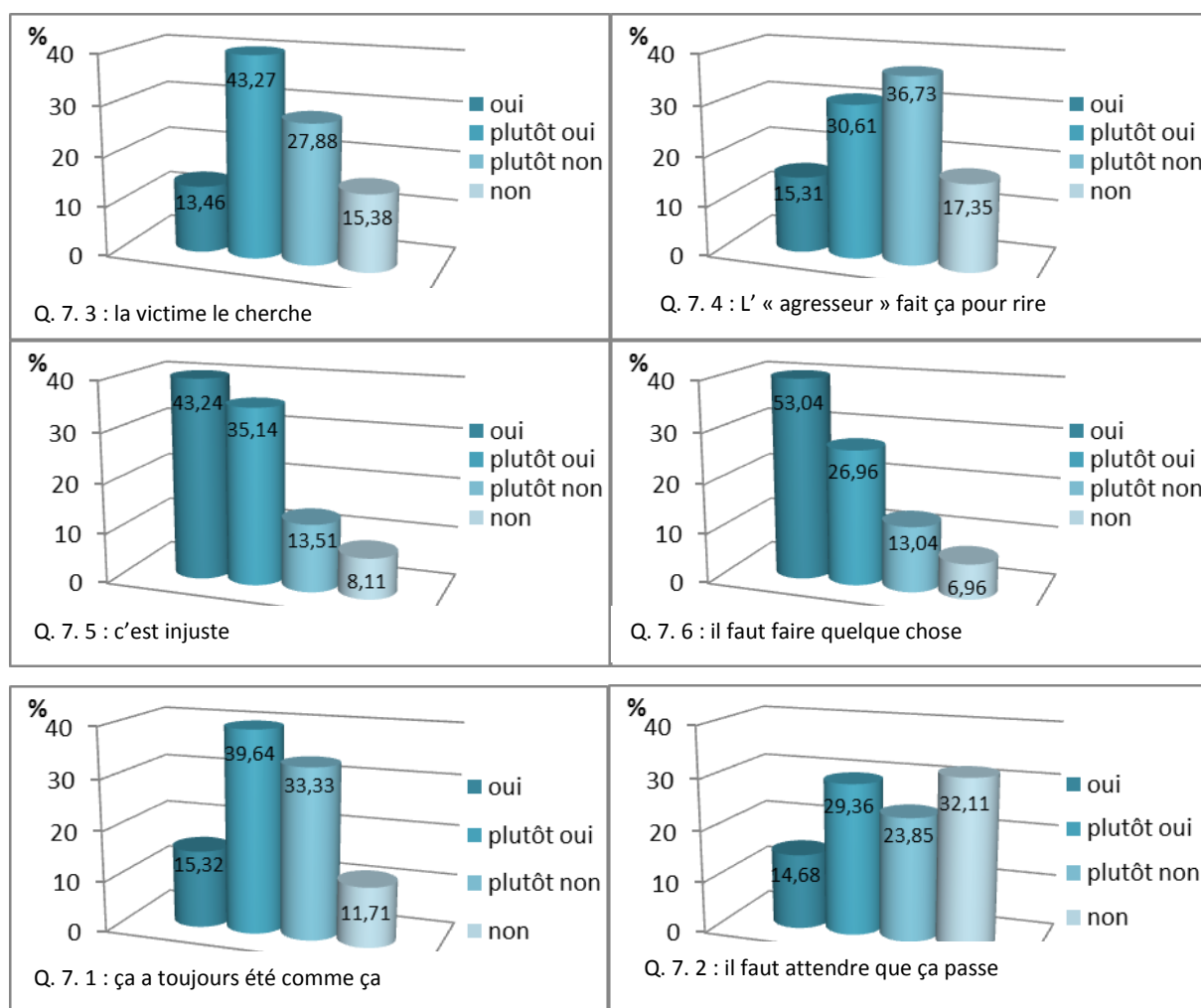
Attributions causales par l'enfant d'un point de vue externe

Objet : Questions 6 et 7 (corrélées avec la question 3). Que pensent les élèves de la violence entre élèves à l'école ? (attributions causales et sentiments)

- *ça toujours été comme ça ; il faut attendre que ça passe ; le copain qui se fait embêter le cherche ; le copain qui embête fait ça pour rire ; c'est injuste ; il faut faire quelque chose.* Réponses possibles pour chaque affirmation: *oui, plutôt oui, plutôt non, non.*
- *c'est triste, c'est grave.* Réponses possibles pour chaque affirmation: *oui, plutôt oui, plutôt non, non.*

Hypothèses recherchées : corrélation entre les attributions causales et le fait de se dire auteur ou victime de violence (souvent ou très souvent). L'expérience, le vécu en tant qu'auteur ou victime pourrait avoir une influence dans les attributions causales et notamment le fait de penser que les situations de violence à l'école (physiques, verbales et exclusion), sont - plus ou moins- « *triste et/ou grave* ».

Premièrement les statistiques descriptives nous montrent une proportion majoritaire d'enfants pensant que « la personne qui se fait embêter ou exclure le cherche » (Q.7.3). Un grand nombre d'élèves (non majoritaire) pensent également que « la personne qui embête fait ça pour rire » (Q.7.4). Pourtant, une majorité très prononcée pense que les situations de violences à l'école sont « injustes » (Q.7.5) et qu'« il faut faire quelque chose » (Q.7.6), même si la majorité pense que « ça a toujours été comme ça » (Q.7.1) et que certains d'entre eux (non majoritaire) se disent qu'« il faut attendre que ça passe » (Q.7.2).



Les garçons ont plus tendance à penser que l'auteur de violence agit « pour rire », alors que plus de filles pensent que l'auteur n'agit pas « pour rire ». D'autre part, l'attribution causale interne à la « victime » selon laquelle « la personne qui se fait embêter ou exclure le cherche » est différente chez les élèves de l'école primaire, où une plus grande proportion d'enfants répond positivement, alors que les élèves de secondaires ont tendance à penser l'inverse, à savoir que la personne qui se fait

embêter ou exclure n'est pas forcément « responsable ». L'erreur d'attribution visant à voir l'enfant qui subit la violence comme un responsable de cette dernière se fait de manière plus prononcée chez les plus petits.

Notons également que ceux qui admettent avoir utilisé une forme de violence (souvent ou très souvent) ne pensent pas plus que la moyenne que les victimes le cherchent, mais sont bien plus nombreux à penser que les auteurs le font « pour rire ».

De plus, nous avons relevé que les filles auraient plus tendance à désigner les situations de violence à l'école comme étant « injustes », contrairement aux garçons dont une proportion plus élevée pense que ça ne l'est pas forcément. En outre, les élèves qui pensent que la victime le cherche et que les personnes qui embêtent font ça pour rire auront tendance à ne pas y voir de l'injustice. Enfin, le fait de penser que c'est inhérent à l'école et que « ça a toujours été comme ça », n'exclut pas de penser également, pour les mêmes élèves, qu'il « faut faire quelque chose ».

Des sentiments ?

Nous souhaitions savoir si les élèves qui sont confrontés à de la violence, par leur expérience, sont mieux à même de désigner la violence comme « grave » et « triste », et donc par conséquent si un éventuel sentiment d'empathie ou une capacité de jugement est différente chez les élèves qui ont vécu cette forme de violence.

Nous avons, parmi les 42 corrélations possibles entre le fait de se dire auteur ou victime de violence (souvent ou très souvent) et de percevoir les différentes formes de violence comme étant triste et/ou grave, retenu 13 corrélations statistiquement significatives desquelles nous pouvons conclure ce qui suit : même si nous devons exclure certaines corrélations allant dans ce sens, nous pouvons tout de même affirmer qu'en général les enfants qui avouent utiliser une forme de violence auraient tendance à la sous-estimer en pensant que ce n'est ni trop grave, ni trop triste, et les enfants qui la subissent n'hésitent pas à dire que c'est grave et triste, bien plus que la moyenne⁴⁰. Il y a dans tous les cas aucune corrélation significative, à

⁴⁰ Les corrélations desquelles découlent les conclusions sont les suivantes : les enfants qui se sentent exclus ou rejetés (souvent et très souvent) trouvent plus grave, par rapport à la moyenne, de taper sur les autres, et trouvent plus triste, par rapport à la moyenne, de dire des insultes ou de rejeter quelqu'un. Les personnes qui affirment être victimes de violences

l'inverse, entre les auteurs de violence et le fait de trouver grave et/ou triste, ou inversement.

D'autre part, relevons également le fait que plus d'enfants pensent que c'est grave/triste de voir un enfant rejeté ou exclu, que de voir un enfant se faire taper ou se faire insulter. L'hypothèse pourrait être que la vision de l'exclusion est facilement considérée de manière répétée ou prolongée et plus difficilement justifiable, contrairement à une insulte ou une bagarre.

Résumé

L'attribution causale d'un point de vue externe peut influencer la perception de la violence et avoir un impact non négligeable sur le fait de l'utiliser, de la tolérer ou de se mobiliser pour défendre celui qui subit la violence. Le sens, ou la raison que l'on attribue à telle ou telle situation, peut être influencé par les perceptions et les attributions que les pairs eux-mêmes font, dans la mesure où « ce que les autres pensent » fait partie de la culture entourant l'enfant et peut même créer une norme sociale erronée. Par ces questions, nous pouvons affirmer que l'attribution causale et/ou les sentiments éprouvés peuvent servir de justification à la violence. L'on peut émettre l'hypothèse selon laquelle les attributions causales ou la prise de conscience des conséquences de la violence peut avoir une grande influence dans son utilisation.

physiques (souvent ou très souvent) trouvent plus triste, par rapport à la moyenne, de dire des insultes. A l'inverse, les enfants qui affirment utiliser de la violence physique (souvent et très souvent) pensent que c'est moins grave, par rapport à la moyenne, de taper sur les autres, que c'est ni grave ni triste d'insulter et pas grave de rejeter ou d'exclure quelqu'un. De la même manière, les enfants qui avouent insulter leurs camarades (souvent ou très souvent) pensent que ce n'est pas grave d'insulter les autres. Enfin, les enfants qui admettent taper sur les autres (souvent et très souvent) trouvent que ce n'est ni grave ni triste d'insulter.

Quant à la perception de la violence par projection en tant que victime

Objet : Quelles attributions causales les élèves font-ils lorsqu'ils se projettent eux-mêmes en tant que victime potentielle : « *Cette année, si un(e) ou plusieurs de tes camarades t'embêta(en)t de manière méchante pendant plusieurs semaines, que penserais-tu ? (coche tout ce que tu penserais ou ferais. Plusieurs réponses possibles) ».*

Réponses proposées : *si on m'embête, c'est qu'il y a une raison ; ça ne sert à rien de chercher pourquoi on m'embête, il n'y a sûrement pas de raison ; c'est à moi d'arriver à faire en sorte qu'on arrête de m'embêter ; c'est tombé sur moi mais ça aurait pu tomber sur n'importe qui d'autre ; la personne qui m'embête est quelqu'un de méchant ; je vais me venger d'une manière ou d'une autre ; je pourrais surmonter cela car ça ne me toucherait pas personnellement et je me concentrerais sur autre chose ; je le vivrais mal car ça me toucherait beaucoup ; j'attends que ça passe, demain ça ira mieux. Et si ça ne va pas mieux demain, ça ira mieux plus tard ; je n'en penserais rien. Ça arrive, c'est la vie ; j'aimerais que mes copains interviennent et me défendent.*

Hypothèses recherchées : *ce qu'implique l'attribution causale plutôt interne ou plutôt externe*

Echantillon et méthode : 56 élèves (secondaire uniquement) par questionnaire.

Comme la structure de la question impliquait que dans toute une série d'affirmations, les élèves cochent uniquement ce qu'ils feraient ou penseraient dans un cas de projection hypothétique, une phrase cochée a une importance bien plus grande que si des réponses étaient dans tous les cas proposées pour toutes les affirmations, puisque le « non » implique le fait de ne pas penser entièrement oui, de ne pas savoir, de ne pas être sûr, ou de répondre négativement.

Les enfants qui ont coché la phrase « ça ne sert à rien de chercher pourquoi on m'embête, il n'y a sûrement pas de raison », et donc qui n'attribuent à priori pas de causes internes, ont une tendance statistiquement significative à cocher également la phrase « je pourrais surmonter cela car ça ne me toucherait pas personnellement et je pourrais me concentrer sur autre chose ».

Les personnes qui chercheraient une raison – à priori interne – et qui ont coché « si on m'embête, c'est qu'il y a une raison » ne font pas plus partie de celles qui disent subir une quelconque forme de violence que celles qui n'en subissent pas.

Y aurait-il donc une tendance naturelle à soit prendre sur soi, soit pas ? Ce qui engendrerait l'hypothèse selon laquelle il y aurait d'emblée des personnes qui pourraient s'en sortir plus facilement que d'autres en attribuant des causes externes et en ne prenant pas sur eux ?

Même si l'étude atteint ses limites d'un point de vue qualitatif puisqu'il s'agit d'informations récoltées par questionnaire, nous ajoutons volontiers certaines réflexions enrichies d'exemples que les élèves de secondaire eux-mêmes ont apportés par écrit sur le questionnaire concernant la question précédente :

A part en avertissant leurs amis, les profs, leurs parents ou l'infirmière scolaire, certains élèves avouent qu'ils trouveraient refuge ailleurs, comme dans l'écriture⁴¹, la religion ou le questionnement intérieur et par extension la spiritualité⁴², le réconfort et la compréhension dans le cadre d'amitiés très fortes ou de relations amoureuses⁴³, la confrontation verbale avec les « agresseurs »⁴⁴, le fait d'essayer de faire en sorte que les autres puissent éprouver un sentiment d'empathie⁴⁵, la rationalisation en voyant l'agresseur comme une personne à plaindre ou en difficulté - ce qui par ailleurs facilite l'attribution causale externe même si le mal engendré est présent - ⁴⁶, tout en soulignant que la recherche de sens dans la confrontation demande du courage⁴⁷, ou le fait de concevoir que tout le monde pense et agit différemment⁴⁸. Enfin, l'on citera également la phrase suivante : « je ne saurais pas pourquoi », qui semble être une réponse suffisante. Tout le monde, en effet, ne se demande pas toujours « pourquoi ? » ; si le besoin de sens est fondamental, certains enfants arrivent également à se rendre compte qu'il n'y a pas toujours des raisons pour tout ; ces enfants-là, dans leur réflexion, ne nient en aucun cas le mal qu'ils ressentent et la difficulté qu'ils rencontrent, mais admettent simplement que tout n'est pas

⁴¹ « J'écirais »

⁴² « J'en parlerais à Dieu et à moi-même »

⁴³ « J'en parlerais à ma meilleure amie ou à personne » ; « J'en parlerais à mon petit ami »

⁴⁴ « J'en parlerais en face de cette/ces personne(s) » ; « Je ferais les mêmes choses à qui me les feraient, je le ferais arrêter de force, la tête haute » ;

⁴⁵ « Je ne prends pas trop à cœur, mais parfois, ça me blesse, et je fais en sorte que ceux qui m'embêtent le remarque, et qu'ils se sentent eux aussi embêtés et isolés, sans violence »

⁴⁶ « J'essayerais d'ignorer même si ça me ferait de la peine et je le prendrais pas sur moi. En général, les personnes qui te rejettent c'est qu'elles ont elles un problème ».

⁴⁷ « J'essayerais de comprendre pourquoi la/les personne(s) m'embête(nt) et je parlerais avec elles/eux mais il me faudrait beaucoup de courage »

⁴⁸ « Il y a une différence sur nos manières »

contrôlable. Cette capacité de réflexion, qui n'est de loin pas donnée à tout le monde, est facilitée par la perception de l'agresseur comme étant une victime elle-même, ou du moins une personne qui a un problème.

Grâce aux entretiens individuels, nous avons pu obtenir de précieuses données concernant les interrogations sus-mentionnées.

5.4.3 Sur l'existence de raisons ; le non-sens et l'attribution causale erronée

Objet : Deux situations illustrées, identiques dans le fond et différentes sur la forme sont présentées, accompagnées de la question suivante : *Y a-t-il des différences entre ces deux situations, et selon toi y a-t-il une situation qui est pire que l'autre ?*

Un élève raconte qu'il est victime de harcèlement par un groupe d'élèves plus grands, il n'en peut plus et demande à ses agresseurs « pourquoi » ?

Dans la 1^{ère} situation, ces derniers répondent : « depuis quand a-t-on besoin de donner des raisons ? ».

Dans la 2^{ème} situation, ils répondent : « parce que t'es nouveau, t'as des longs cheveux, et on embête toujours les nouveaux aux longs cheveux ».

Hypothèses recherchées : *Les attributions causales erronées peuvent rassurer et permettre à l'élève de se positionner ou d'agir, contrairement à des situations de non-sens dans lesquelles l'absence de raison est clairement affichée.*

Echantillon et méthode : 26 élèves (primaire, secondaire, centre pédagogique) entretiens individuels

Reconnaissance d'une similitude entre l'acte non fondé et l'acte avec des raisons non fondées

Certains élèves repèrent la similitude entre les deux exemples et affirment qu'il n'y a pas une situation pire que l'autre; d'une part, ils détectent la violence « gratuite » dans la première situation dans laquelle aucune raison n'est donnée par les agresseurs, et d'autre part, ils posent un jugement sur la raison donnée dans le deuxième exemple qu'ils qualifieront implicitement de non-légitime : « c'est un prétexte », c'est un « manque de raisonnement », « la raison n'est pas bonne », « ce n'est pas une raison », « la raison n'est pas valable », ce qui revient également, pour eux, à de la violence gratuite.

Certaines fois, le raisonnement passe par différentes étapes, y compris certaines attributions causales et certaines conséquences, pour arriver néanmoins à la conclusion d'une similitude, dans le fond, entre les deux situations.

Fille, 14 ans: Les deux sont pareilles. Ils se font les deux embêter. Ça ne change pas, c'est pareil. C'est un peu la même chose. ils n'ont pas de raison c'est pas normal, mais dans la 2 c'est pas parce qu'il a des longs cheveux qu'ils osent l'embêter.

Garçon, 16 ans: Chacun a son look il fait comme il veut. Il n'y a pas de différence entre les deux. Ils peuvent trouver un prétexte c'est tout. j'irais voir le directeur si j'étais lui.

Garçon, 17 ans: Il n'y a pas forcément de différence. Je trouve que c'est salaud les 2, j'vois pas pourquoi on embête les mecs aux longs cheveux ils sont comme nous. Et de dire qu'ils n'ont pas de raison, alors pourquoi ils l'embêtent s'ils n'ont pas de raison ?

Fille, 10 ans: Les deux sont urgentes. La 2 est pire car il est nouveau et ça pourrait le dégoûter de sa nouvelle école. Mais dans la situation 1 il n'y a pas de raison, ils ont un problème eux, ils ont besoin de se défouler. Dans la 2 ils ont une raison mais elle n'est pas valable. En fait, les situations sont les deux pires.

Une absence de raison qui empêche la connaissance, le jugement et l'action

D'autres élèves affirment assez rapidement que le premier exemple est le pire, parce qu'il n'y a pas de raison. Pour la plupart, dans le cas où il y a des raisons, même si ces dernières sont illégitimes et qu'elles n'en sont pas vraiment, la personne « sait quand même pourquoi ». Partant de là, beaucoup affirment que la victime ou les pairs pourraient agir, contrairement à l'exemple de la première situation (cf. encadrés page suivante).

Par ailleurs, relevons que quelques élèves ont beaucoup de difficultés à dire quoi que ce soit à propos du premier exemple. Ils se prononcent et émettent un jugement sur le deuxième exemple mais peine à justifier leur choix. Ils parlent de la deuxième situation en disant que c'est la pire, mais n'arrivent pas à dire en quoi la première serait « moins pire ».

Garçon, 10 ans: C'est pire la 1 car la 2 une fois qu'il est là il va arrêter tandis que la 1 c'est pas dit qu'ils vont arrêter. Y a pas de raison donc c'est pas dit qu'ils vont arrêter.

Interlocuteur : et s'il y a une raison alors c'est différent ?

G : Oui, la raison on peut la résoudre. S'il n'y a pas de raison on peut rien faire.

I : tu dis que c'est possible de résoudre s'il y a une raison, alors dans la situation 2 c'est possible de résoudre quelque chose selon toi ?

G : oui s'il se coupe les cheveux. Mais s'il veut avoir des cheveux longs c'est son droit.

Fille, 16 ans: Non y'a pas de différence. C'est autant débile l'une que l'autre. Donner des raisons ne changent rien... Mais dans la situation 1 il doit être plus perdu car il ne connaît pas les raisons. Ca doit être pour les mêmes raisons mais il ne les connaît pas. C'est pire de vivre quelque chose sans raison. C'est pire la 1.

I : pourquoi c'est pire selon toi ?

F : Car on peut se poser des millions de questions, partir sur le mauvais chemin ou le bon mais ça fait un poids en plus.

Fille, 10 ans: (...) Si on savait pourquoi alors il serait égal les deux. Mais la 2 ils disent pourquoi. C'est mieux de dire pourquoi car l'autre peut comprendre et donner des conseils. La 1 c'est pas bien d'avoir pas de raison car il se fait embêter et il ne sait pas pourquoi.

Fille, 13 ans: La 1 c'est presque pire. La 2 il peut faire quelque chose

I : il pourrait faire quoi ?

F : il peut se couper les cheveux. La 1 il ne peut vraiment rien faire.

Fille, 14 ans: Elles sont un peu pareilles. Car ils se font les deux embêter. Mais dans la 2^{ème} situation ils lui donnent des raisons.

I : et ça change quoi ?

F : peut-être qu'il peut changer

I : est-ce que tu veux dire par là que dans la situation 1 il ne peut pas faire grand-chose d'après toi ?

F : non je ne pense pas

I : pourquoi ?

F : parce qu'il ne sait pas pourquoi ils l'embêtent.

Garçon, 9 ans: (...) Si la personne sait pourquoi elle peut faire quelque chose, dans la situation 1 les autres ne comprendront pas pourquoi s'il ne dit pas pourquoi. Il devra répondre « je ne sais pas ».

Choix basé sur l'attribution causale selon si cette dernière est interne ou externe

Certains élèves se positionnent par rapport au jugement qu'ils posent sur les raisons données dans la deuxième situation, et leur choix se distinguent selon qu'ils mettent l'accent sur des causes internes ou externes.

Presque tous les élèves qui désignent la deuxième situation comme étant la pire justifient leur choix en opérant une attribution causale interne ; parce que « c'est discriminatoire », « personnel », « car ce n'est pas car on a des longs cheveux qu'il faut se faire embêter », « c'est plus méchant car ils se moquent de lui et on a le droit d'être comme on est » (attribution causale interne) alors que dans la première situation, « ils font ça car ils n'ont rien d'autre à faire » (attribution causale externe). Il y aurait donc une vision plus grave et plus dramatique lorsque les élèves voient dans la situation une attribution causale interne erronée.

Mais d'autres utilisent ces mêmes raisons pour affirmer que la situation sans raison est la pire, car les raisons dans la situation 2 ne sont « pas graves », la victime peut se dire « ma foi » ; le « ma foi » peut tendre vers un raisonnement impliquant une attribution causale externe, même si la cause donnée est reconnue comme s'appliquant explicitement à la victime. Si les causes personnelles avancées sont considérées comme « pas grave », c'est que la personne ne se responsabilisera pas de ce qui lui arrive, ou que les causes peuvent sembler « normales » en référence à une habitude, une tradition, une norme sociale entre élèves. Un autre élève met l'accent sur le fait que la situation sera ainsi pour tous les nouveaux aux longs cheveux ; il y a donc une perspective d'égalité de traitement instaurée par une norme, bien qu'arbitraire et sans fondement ; il s'agit donc d'une attribution causale externe.

Résumé

En résumé, il y a des élèves qui reconnaissent la nature non-fondée et irrationnelle de la violence, peu importe que cela soit décrit sans raison ou avec des raisons qu'ils jugeront non-fondées et qu'ils ne considéreront eux-mêmes pas comme des raisons. Pour les autres, soit la situation est pire lorsqu'il n'y a pas de raison, soit la situation est pire lorsque l'on connaît les raisons et qu'elles ne sont pas bonnes car méchantes pour la personne (attribution causale interne), ou encore la situation est « moins pire » dans une situation où l'on connaît les raisons et qu'on les considère comme

« pas grave » (attribution causale externe). Dans tous les cas, grâce aux raisons, même erronées, les élèves arrivent à poser un jugement suivi d'une action. Sans raison, au contraire, ils rencontrent bien des difficultés à réagir.

Dans l'exemple ci-dessus, nous avons explicitement mentionné que les auteurs de la première situation ont dit qu'ils agissaient sans raison. Dans l'exemple suivant, nous voulions savoir si les élèves entamaient une recherche de raison automatique lorsqu'ils étaient confrontés à une situation sur image sans explication, et quelle était la place laissée aux émotions à côté du raisonnement hypothétique.

5.4.4 Des sentiments ou de la recherche de raison

Objet : Présentation d'une image d'un enfant semblant être rejeté avec comme seule indication « *cet enfant de ton âge est rejeté par les autres* », et une question : « *Quelle est la première chose qu'il te vient à l'esprit quand tu vois et lis ceci ?* »

Hypothèses recherchées : est-ce que les élèves opèrent automatiquement une recherche de raison, qu'ils déduisent ou induisent en fonction de l'image et du texte, est-ce qu'ils expriment des sentiments de compassion, d'empathie, ou encore est-ce qu'ils se positionnent dans l'action par rapport à ce qu'il faut faire ?

Echantillon et méthode : 26 élèves (primaire, secondaire, centre pédagogique), entretiens

Les enfants interrogés opèrent rapidement pour la plupart, seuls, des hypothèses. Si un enfant commence par demander des informations : « il est nouveau ? Il a changé d'école ? il faudrait avoir une explication », les autres répondent à la question « pourquoi » sans même l'avoir posée et invoquent le fait que « c'est sûrement parce qu'il est différent », « il ne fait rien pour qu'on l'aime », « il a sûrement un look différent », « il ne parle pas français », « il est malpoli », il reste seul « pour réfléchir », « il est timide », « il est nouveau », « c'est peut-être aussi à cause de sa couleur de peau », pour n'en citer que quelques-uns. Il est frappant d'observer que tous opèrent, dans leurs hypothèses, des attributions causales internes à la victime. Cela pourrait confirmer donc très nettement les statistiques du questionnaire qui montrent qu'une majorité d'élèves pense que « la victime le cherche », en sus de la théorie de l'attribution causale abordée dans ce travail.

D'autres élèves au contraire n'entament aucune recherche de raison cognitive mais expliquent ce qu'ils ressentent et ce qu'ils feraient ; ils iraient vers lui, le prendraient

avec pour que ça deviennent un copain, car « c'est triste », ce n'est « pas normal », c'est « méchant ».

Une tendance se dessine en ce que les élèves de l'école primaire ont tous, sans exception, donné une réponse se situant entre la compassion et l'action qu'ils pourraient entamer pour remédier à la situation, alors même que les élèves de primaire étaient plus nombreux que ceux de secondaire à penser que « la personne qui se fait embêter le cherche » lors des données statistiques récoltées par questionnaire. Les élèves plus âgés auraient tendance, selon notre échantillon, à entamer un raisonnement sans exprimer des sentiments, avec quelques exceptions dans lesquels les sentiments figurent en premier, avant de chercher des causes ou raisons.

5.4.5 Justice, injustice et justification

Objet : comparaison de deux situations dans deux classes d'école ; dans la première classe, une élève très turbulente se fait punir au bout de trois avertissements par une maitresse à bout de nerfs qui lui donne un coup de baguette ou de règle ; dans la deuxième classe, une élève très turbulente lance une gomme sur une autre élève. L'élève qui a reçu la gomme, à cause de sa réaction active défensive, se fait punir par la maitresse qui n'a pas vu la scène. Elle lui donne une punition à écrire pour le lendemain. La question posée aux élèves était la suivante « *qu'est-ce qui te choque dans l'une ou l'autre des classes et est-ce que tu trouves qu'une des situations est pire que l'autre ?* »

Hypothèses recherchées : Le but était non seulement de voir si l'injustice dans l'une ou l'autre situation était relevée par les élèves, mais également d'obtenir les raisons qui dénonçaient la forme violente et injuste de la punition.

Echantillon et méthode : 26 élèves, entretiens individuels

La punition à la baguette / à la règle est la pire situation

Beaucoup d'élèves dénoncent en premier la forme de la punition dans la classe 1, ce qui leur ferait dire, certaines fois après de longues hésitations, que la situation dans la classe 1 est la pire. Ils justifient pour la plupart d'emblée leur choix par de brefs arguments que nous avons classés dans les catégories suivantes.

Premièrement, la majorité des élèves qui donnent une explication à leur choix associent l'acte à une norme sociale ou morale qui est intégrée et qui rend l'acte

interdit; « il ne faut pas taper », « la prof ne devrait pas taper l'élève », « elle n'ose pas », « ça ne se fait pas », « c'est pas normal de taper », « ce n'est pas approprié de taper », « on n'a pas le droit de taper avec une règle », « c'est pas bien de taper », De plus, certains mentionnent le fait que la punition n'est plus appropriée à notre époque ; « ça ne se fait plus » ; « dans le passé c'était normal mais maintenant c'est choquant », ce que l'on peut mettre en lien avec la temporalité de la norme sociale intégrée.

Deuxièmement, un petit nombre d'entre eux citent les conséquences directes et physiques liés à la présence de violence ; « il y a de la violence », « c'est de la maltraitance », « c'est agressif », « ça touche de recevoir un coup de règle » et « ça doit faire mal ».

Troisièmement, d'autres évoquent la présence d'une alternative possible; « une autre punition est possible » ; « pas besoin de violence », et certains justifient leur choix en nommant le caractère « remédiable » de la situation dans la classe 2, ou en trouvant des raisons pour la classe 2 qui justifieraient la situation ; « dans la 2 on peut toujours s'expliquer, changer les choses » ; « La 2 c'est une injustice mais dans la vie on en trouve tout le temps ».

Beaucoup de ceux qui choisissent de désigner cette situation comme la pire ne remettent pas en cause la présence d'une punition, même s'ils le font de manière implicite, en évoquant comme nous l'avons vu, la possibilité d'une alternative à la forme de la punition. D'autres l'affirment explicitement ; « après trois avertissements, ok c'est juste » ; « c'est pas normal que la prof tape mais c'est normal qu'il y ait trois avertissements » ; « au bout de trois avertissements elle le mérite ».

Punir la mauvaise personne est la pire situation

D'autres élèves pourtant n'hésitent pas à désigner la classe 2 comme étant la pire. Ainsi, pour eux, l'injustice est pire que l'existence d'une forme de violence inappropriée et donc injuste dans une situation juste.

L'élément le plus frappant pourrait se trouver dans l'hypothèse que les élèves qui ont désignées la situation injuste comme étant la pire se sont projetés explicitement dans la situation, soit à la place de la personne qui reçoit une punition alors qu'elle n'a rien fait, soit à la place des autres. L'on retrouve quelques indices de ces éventuelles

projections dans la façon de s'exprimer; « [dans la classe 2, à la place de celle qui lance la gomme] Moi je dirais que c'est moi. (...) Le pire c'est donner une punition à quelque qui n'a rien fait » ; « Perso, j'aimerais pas qu'on me dise que j'ai fait quelque chose alors que je ne l'ai pas fait » ; « la classe 2 c'est le pire. Car c'est pas toi. Ça arrive souvent. C'est pas cool. C'est pas sympa. Si on fait pareil à la même personne elle ne va pas apprécier » ; « A force de me faire taper j'en ai plus rien à foutre, mais l'injustice c'est ce qu'il y a de pire » ; « C'est pire d'avoir une punition alors que ce n'est pas nous » ; « Le pire c'est la 2 car on n'a rien fait et c'est nous qui devons faire la punition. Je serais fâchée si ça m'arrivait. »

L'on peut également mettre en évidence le fait, hypothétiquement liée à la projection ou l'empathie, de vouloir apporter des idées, des conseils sur ce qu'il faudrait faire pour les différents protagonistes dans cette situation ; la fautive doit se dénoncer, la victime doit se défendre et la maitresse doit se renseigner ; « Dans la 2 Sarah peut dire que Nina lui a lancé une gomme. Si personne ne répond la maitresse peut demander ». « Dans la classe 2 c'est le pire à vivre, car je trouve que c'est un peu n'importe quoi car la maitresse donne une punition car elle n'a rien fait. » ; « c'est la faute de Nina donc c'est Nina qui devrait dire que c'est moi qui ai lancé la gomme. » ; « Dans la classe 2 la prof ne peut pas savoir, mais c'est pas juste » ; « Dans la classe 2 j'aurais fait le justicier j'aurais dit « vous avez aucune preuve, c'est inadmissible » ; « Nina devrait dire que c'est elle ».

Relever le fait que les différents protagonistes devraient agir autrement n'enlève rien au choix bien défini de la classe 2 comme étant la pire.

En outre, presque tous les élèves qui ont choisis la classe 2 comme étant la pire reconnaissent expressément la forme non-appropriée voire injuste de la punition de la classe

Résumé

Il ressort de notre exemple sur l'injustice et les formes de punition que les élèves dénoncent tous sans problème la forme injuste de la punition violente car « ça ne se fait pas ». Une très frappante majorité justifie cette interdiction et dénonce la forme de violence car cette dernière est intégrée dans une norme que les élèves ont eux-mêmes intégrée. Même si pour un bon nombre d'entre eux, l'injustice quant au fond peut prédominer sur l'injustice quant à la forme, la plupart mentionne dans leur

choix que la forme violente dans l'exemple ne se fait tout simplement pas ou plus. Les raisons qui se trouvent dans la norme demeurent dès lors des raisons externes : Ainsi, même si l'élève l'a « cherché », le fait qu'elle l'ait cherché ne justifiera jamais l'acte de la maîtresse à son égard. Or nous avons vu concernant les cas de micro-violence que l'interdiction ou les méfaits de la micro-violence entre élèves ne sont tout simplement pas ancrés dans une norme qui justifiera de ne pas employer cette forme de violence. Le fait, pour l'élève qui subit la violence, de le chercher sert non seulement de justification à la violence subie, mais est d'emblée attribué à l'élève en tant qu'attribution interne car aucune attribution externe ne prend place.

D'autre part, nous pouvons également relever que les élèves se basent sur leurs propres expériences pour affirmer qu'il s'agit d'une situation juste ou injuste. Certains peuvent dès lors se mettre plus facilement à la place de l'élève qui se fait punir alors qu'elle n'a rien fait, ceci parce qu'ils ont déjà vécu cette situation. D'autres se diront fatalement que l'injustice fait partie de la vie. A nouveau, cette dernière affirmation peut être reliée à une « cause externe », contrairement à ce que d'autres percevront comme une injustice personnelle. Enfin, le fait de détecter une injustice peut permettre à un petit nombre d'élèves de se positionner dans l'action. En d'autres termes, seuls un petit nombre d'entre eux se projettent en se demandant ou en proposant ce que les différents acteurs de l'exemple pourraient ou devraient faire pour redonner sens à la situation et faire en sorte que la justice (ou dans ce cas, la vérité) soit rétablie.

5.4.5 Le sens, c'est quoi ?

Objet : Une question : « le sens, pour toi, c'est quoi ? »

Echantillon et méthode : 20 élèves entre 13 et 17 ans (secondaire et centre pédagogique), entretiens individuels

Le sens comme signification

Un élève mentionne tout d'abord le sens en tant que signification littérale ; « Si c'est donne-moi le sens de la phrase alors donner un sens c'est expliquer ce que ça veut dire ». L'on retrouve également le sens comme signification tendant vers la compréhension de la parole ; « Le sens, c'est dire la bonne définition, dire ce qu'on veut exactement dire, pas que l'autre croit que c'est une injure. En fait, le sens c'est

savoir se faire comprendre. (...) [c'est important] car des fois on peut le prendre de travers et ça peut être grave ».

Le sens associé à la logique, à la réflexion et à la raison répondant à la question « pourquoi ? »

Pour certains, le sens est associé à quelque chose de logique, de réfléchi, de raisonné mais également de raisonnable, qui s'éloigne des simples clichés. A l'opposé, le non-sens est quelque chose qui ne réfléchit pas et qui s'arrête à un seul raisonnement, qui n'est pas fondé. Ceci est mis en lien avec l'existence de raisons. A ce titre, la question préalablement posée concernant la présence et l'absence de raison dans un cas de harcèlement entre élèves est reprise par un élève qui affirme que ce n'est pas sensé lorsqu'il n'y a pas de raison, et que lorsque les raisons données ne sont pas « raisonnables », cela n'est pas très sensé mais tout de même plus sensé que dans une situation où il n'y a pas de raison. Il donnera comme exemple les traditions, parfois non fondées, qui pourtant apportent une certaine compréhension.

La compréhension, en effet, est mentionnée, puisque la recherche de raison en répondant à la question « pourquoi ? » peut aider à comprendre ; « des fois quand il y a des conflits il faut donner le sens aux conflits. Il faut comprendre pourquoi ». « Le sens, c'est la raison de pourquoi on fait quelque chose ». Un élève affirme que si l'on se fait rejeter, il faut savoir pourquoi. A notre question « pourquoi faut-il savoir pourquoi ? », l'élève attribuera une réponse qui trouve son explication dans la responsabilité au sein de l'attribution causale ; « Parce qu'il faut savoir pourquoi ça tombe sur nous et pas sur quelqu'un d'autre. Il faut savoir pourquoi car si on le sait on peut changer l'attitude ».

Par ailleurs, le fait que toute action possède intrinsèquement un sens ou une raison n'est pas affirmé par tous. Certains disent qu'il y a toujours une raison qui explique pourquoi on agit car il est difficilement concevable de faire quelque chose « pour rien », d'autres admettent au contraire qu'il est concevable d'imaginer des situations où il n'y a pas de raison. Par ailleurs, le sens ou l'absence de sens se perçoit pour certains dans le but final de l'action en sus du fait que l'action doit être fondée, donc sensée : « on peut faire quelque chose à quelqu'un sans sens. Si on tape quelqu'un car il n'a pas fait ses devoirs ça n'a pas de sens il a peut-être une raison

pour n'avoir pas fait ses devoirs. Si tu le tapes il ne peut pas plus oublier de faire ses devoirs par exemple ».

Le sens comme un choix, une direction, un comportement ou une responsabilité, d'un point de vue personnel

Le sens, c'est « comment on décide de se comporter avec les autres », donner un sens peut être perçu comme donner une direction, choisir une direction personnel, un sens personnel dans l'action ; « dans la vie il y a qu'un sens et il faut le suivre il ne faut pas suivre ce que les autres te disent, c'est ton sens de la vie à toi ».

Le sens sera également associé au « bon sens », et au fait de « bien savoir ce qu'il faut faire, même si on n'a pas tous les jours raison ».

Le sens est aussi lié au chemin et au parcours personnel de l'élève. Ainsi, le sens pourra être perçu comme l'élément qui fait que l'on grandit, que l'on se sent respecté et qu'on a de la personnalité à un moment précis de la vie, en mentionnant que ce n'était pas le cas avant. Le sens peut être donc vu comme la tournure que prennent les choses dans la vie avec néanmoins un aspect personnel actif essentiel, et donc en extrapolant un peu, une responsabilité du sens que l'on donne à sa vie dans le moment présent.

La notion de responsabilité ou plutôt de rôle actif à jouer dans le cours de sa vie n'enlève rien à la réflexion globale sur un sens de la vie général et nécessaire ; « quand on était petit on se faisait tous embêtés et après on est devenu potes. Le sens, c'est de faire évoluer les choses ou de faire bien les choses. Sans sens de la vie on n'est rien, en tout cas pour moi. On a besoin de sens ».

Le sens de la vie en général

Si les aspects liés à la signification, à la compréhension des événements composant la vie et au rôle actif de l'individu au sein même de sa vie semblent à priori prédominants lorsque les élèves abordent eux-mêmes le sens, il n'en reste pas moins beaucoup d'allusions à des questions plus profondes du sens de la vie.

Ainsi, un élève dira que « le sens de la vie, c'est comment la vie tourne ». Même si cette vision des choses est également en lien avec la notion de direction, elle n'est pas mentionnée à titre personnel. « On peut pas reculer on peut qu'avancer », dit-il pour compléter ses propos. « Sans sens, la vie c'est la guerre (...) il n'y a pas de sens

car ils ne sont pas d'accord les uns avec les autres ». Donc, par analogie, le fait d'être d'accord les uns avec les autres, et donc de se comprendre, éviterait la guerre et donnerait du sens.

A mi-chemin entre la réflexion sur le sens global et le besoin de compréhension cognitive, nous retrouvons dans les interviews l'importance d'observer pour comprendre et donc pour donner un sens ; le sens c'est « comprendre ainsi que de se confronter au sens de la vie, le sens c'est comprendre ce qu'il se passe autour de nous. (...) je fais ça souvent, je regarde autour de moi pour comprendre. Les styles, la mode, c'est la vie. Ouais, pour comprendre le sens il faut regarder autour de soi ».

« Le sens, c'est de vivre. C'est beau de vivre ». A notre question de savoir si partant de là la vie a forcément un sens, il nous répondra alors : « oui, on vit pour vivre. Le sens, c'est d'avoir du plaisir de vivre ».

Dans la même lignée, une élève a répondu en grande philosophe spontanée : « sans sens, ce n'est pas une histoire. Dans une histoire, il y a un sens. Et la vie c'est comme une histoire. C'est important de donner un sens à sa vie en général ».

5.5 DISCUSSION

Influences de la perception des pairs

La position des élèves confrontés à la violence, au non-sens, et le fait que ces derniers, dans une grande proportion, ne se sentent pas compris, n'est en aucun cas facilitée par la perception qu'en ont les pairs, ce qui souligne l'influence d'autrui dans la construction de sens (nous avons vu notamment que la construction de sens pouvait être collective et que l'enfant était vulnérable face à l'influence des autres, (ci-dessus ch. 2.6.2 et 3.2 avec pour réf. Weick, 1995 ; Kuczynski, 2003). En effet, comme nous l'avons vu, l'attribution causale erronée est très présente, comme le fait de penser que « la victime le cherche », que « l'agresseur embête pour rire », que « ça a toujours été comme ça », ou encore que ce n'est ni trop grave ni trop triste. Tous tendent à justifier la présence de ladite violence, ceci malgré une certaine conscience quant à l'existence d'injustice, de non-sens ou quant au fait qu' « il faudrait faire quelque chose ».

Si la pratique de la philosophie avec les enfants et l'éveil de l'empathie ont des effets bénéfiques en diminuant le taux de violence dans les écoles (développé ci-dessus ch. 2.5 et 3.1 avec pour réf. Audrain et la., 2003 ; Zanna, 2013), c'est peut-être parce que la pensée critique, les sentiments ou émotions ainsi que tous les moyens pour donner du sens cités dans le présent travail, reprennent une place importante et favorisent la présence de sens ainsi qu'une prise de conscience ; cette dernière, amenant le sujet à un soi actif, s'éveille également par des informations, interprétables, délivrées par les adultes, les pairs, la société, la culture, les récits, les symboles, les contes et leurs propres expériences de vie.

En effet, si la réflexion, les émotions et toutes les aptitudes présentes chez l'enfant que l'on peut travailler ou éveiller sont fondamentales, la société, la culture et les pairs ont un rôle précieux à jouer ; toutes les formes de violence qui se déroulent dans le préau de l'école et pour lesquels les élèves peinent à donner du sens, ne sont pas encore ancrées dans une norme sociale ou morale selon laquelle ces situations sont graves et ont des conséquences très néfastes sur ceux qui la subissent. Nous avons vu dans notre étude empirique, pour un exemple dans lequel une maitresse taperait son élève avec une règle dans une situation où l'élève en question mériterait d'avoir une punition – certes pas de ce type –, les élèves n'hésitent pas à dire que c'est injuste car « il ne faut pas taper », « ça ne se fait pas », « ça ne se fait plus », « dans le passé c'était normal mais maintenant c'est choquant ». Seul un tout petit nombre d'entre eux citent les conséquences directes liées à la présence de violence sur le plan physique et émotionnel.

Ces arguments sont tous utilisés dans le but de reconnaître ce qui ne doit pas se faire. Ce sont pourtant ces mêmes arguments qui justifieront la présence de certaines formes de violence ; le fait que la micro-violence ne soit pas encore détectée et intégrée dans une sorte « d'interdit », ou le fait que les conséquences néfastes ne soient pas reconnues.

Le procédé de justification, quant à la présence de violence, a tendance à se faire de manière automatique en trouvant des raisons ci et là. Si aucune explication et information ne sont données, les élèves opèrent alors eux-mêmes des attributions causales fortement erronées, internes à la victime. L'erreur d'attribution, dans ce cas, rassure probablement dans la mesure où en cas d'absence de raison, les élèves

peinent réellement à se positionner. Cela met en évidence le besoin de sens (traité ci-dessus au ch. 1 avec pour réf. notamment Frankl et Jung), les problématiques liées à son absence, mais également le besoin de connaître et de comprendre lié au désir de connaissance (abordé dans le ch. 1.4, avec pour réf. Cordonnier, 2007 et l'ambiguïté du désir de connaissance selon Nietzsche), en sus de l'importance de l'attribution causale (ch. 2.1 avec pour réf. Wiener et Fenouillet) et de la communication en générale (ch. 2.2 avec pour réf. Dolto).

Le sens et l'action

L'étude empirique, en lien avec le travail théorique, nous amène à penser que le fait de donner du sens et de comprendre le vécu favorise de manière drastique la capacité d'action et le jugement dans l'action ;

Si agir peut redonner du sens, le sens peut poser l'action

En connaissant pourquoi, l'enfant sait ce qu'il peut/veut ou ne peut/veut pas faire. Si les causes sont erronées, l'action peut être biaisée. Mais il est aussi possible de vouloir agir ou de réagir sans connaître les raisons, en passant par les sentiments d'empathie, par une fonction adaptative en société, ou encore par ce qui relève de l'inconscient. Tous les moyens propres à donner du sens (y compris les informations délivrées de l'extérieur et les interprétations qu'ils en font), servent à poser l'action. L'importance de l'action par le sens souligne également la composante individuelle dans le sens que nous avons parcourue ci-dessus ch. 1.2 avec Frankl (2006).

Cela rejoint l'importance que nous attribuons au sens au sein des systèmes judiciaires encadrant le droit d'être entendu : si l'enfant comprend et se fait comprendre, il maximisera sa liberté réelle dans l'action. L'expression de la parole de l'enfant peut à ce titre être considérée comme une action en soi. De plus, nos observations nous amènent à reconsidérer l'importance de l'information et plus particulièrement de la circulation de l'information. En effet, les erreurs de raisonnement étaient presque toutes liées à un manque de connaissance.

Un manque d' « expérience » et de connaissance, non de capacité

Alors que nous nous attendions à de grandes différences de réponses entre les âges, nous avons observé que, qualitativement, les raisonnements des plus jeunes

n'étaient pas moins riches que ceux des élèves plus âgés. Si les élèves de secondaire pourraient avoir tendance à trouver plus facilement des causes et des raisons hypothétiques automatiquement, ces dernières ne sont pas pour autant empreintes de jugements critiques. Certaines réflexions libres d'enfants de 9-10 ans étaient quant à elles très élaborées et nous semblaient certaine fois, qualitativement, plus pertinentes que celles de certains élèves de 13-14 ans. En outre, les élèves du centre pédagogique paraissaient avoir plus de facilité à s'exprimer et à répondre à nos questions, notamment en les illustrant d'exemples bien souvent personnels et passablement riches ; nous aimerions émettre l'hypothèse selon laquelle cette richesse dans les réponses provient de l'expérience, des connaissances et du fait d'avoir déjà pu « réfléchir » et s'exprimer sur ces questions, ce qui favorise la réflexivité. Cela souligne l'apport de l'expérience d'un événement semblable ou similaire en tant que composante de l'empathie (ci-dessus ch. 2.5, Lepron, 2009).

Nous sommes d'avis que les différences qualitatives entre les élèves proviennent non pas du manque d'aptitudes de base – même si ces dernières ont certainement un rôle à jouer – mais d'un manque de jugement critique, notamment dû à un manque de connaissances, et d'un manque d'empathie peut-être également. Or, ce sont là des composantes très variables qui peuvent évoluer bien vite : si le jugement critique est travaillé, si les connaissances sont apportées, si l'empathie s'éveille.

L'attribution causale interne, les émotions et la pensée réflexive

La théorie de l'attribution causale (Wiener et Fenouillet, traitée au ch. 2.1), selon laquelle les raisons sont internes à la personne si cette dernière est la seule à subir la violence, se confirme lorsque les élèves se prononcent en tant qu'observateurs, ceci à quelques nuances près.

Toutefois, notre étude empirique visant à détecter les attributions causales lors de situations de projection de l'élève en tant que victime ainsi que les différents témoignages recueillis, tendent à contredire cette hypothèse. En effet, il semblerait, selon notre échantillon, qu'il n'y ait pas de règle – ou du moins beaucoup d'autres éléments à prendre en compte – pour déterminer pourquoi certains enfants opèrent pour eux-mêmes des attributions causales internes, avec comme conséquences le fait de se sentir responsable ou coupable de la violence subie, alors qu'au contraire d'autres enfants attribuent volontiers des causes externes à eux-mêmes. La

construction de sens du sujet est donc totalement inversée selon qu'il donne sens au conflit en se mettant en cause ou au contraire, en se disculpant. En outre, lors des entretiens individuels, les élèves sont partagés entre ceux qui disent qu'il y a toujours des raisons, et les autres qui admettent au contraire qu'il est possible de concevoir certaines situations sans qu'il y ait de raison.

Même si la violence vécue demeure la même, notre étude nous montre également, en reconfirmant certaines composantes de l'attribution causale, que le fait d'attribuer des causes externes, ou de détecter l'absence de cause, pourrait favoriser le fait de pouvoir surmonter le traumatisme subi sans se mettre personnellement en cause (Wiener et Fenouillet, ci-dessus ch. 2.1)

Nous avons également vu, au travers de la pratique de la philosophie pour enfants (ch. 3.1), que la pensée critique et l'éveil des habiletés de pensées servent à détecter les sophismes et permettraient de ne pas opérer systématiquement de fausses attributions causales, en détectant un certain non-sens et en s'interrogeant sur la situation vécue d'un point de vue général et non personnel.

La réflexion intellectuelle liée à la recherche de sens pourrait donc par hypothèse avoir un double effet. D'une part, lorsqu'elle est construite de manière critique, elle peut permettre de détecter la nature arbitraire de la violence et éviter les fausses analogies. D'autre part, elle peut parfois prédominer – selon notre échantillon – sur les jugements basés sur le ressenti et l'action. Elle a donc également une composante négative lorsqu'elle vise à trouver des causes et des raisons erronées avant même de pouvoir penser que c'est « triste », « grave » et qu' « il faut faire quelque chose ».

Partant de ce constat, devrait-on pour autant penser que l'enfant qui se sent responsable de la violence subie pourrait ne plus se sentir responsable en travaillant sa pensée critique ? Devrait-on pour autant penser que celui qui opère d'emblée une attribution causale externe pourrait être doté d'un jugement critique plus développé ?

Nous réfutons ces hypothèses dans la mesure où l'on considère que le fait de se sentir responsable peut être différent de celui de se dire: « c'est à cause de moi ». D'autres éléments doivent être pris en compte, comme le fait, par exemple, de

vouloir avoir une emprise sur la situation et vouloir changer les choses, ou encore de trouver dans son sentiment de culpabilité l'occasion de s'améliorer (cela rejoint certains principes entourant la logothérapie cités par Frankl, 2006, traité ci-dessus ch. 2.1).

Par ailleurs, s'il est possible de confirmer l'hypothèse selon laquelle l'attribution causale externe pourrait faciliter la résilience, il serait également plus que probable selon nous de concevoir qu'un enfant détecte le non-sens de l'acte tout en pouvant se sentir « coupable » ou « responsable ». Nous sommes ici au croisement des émotions, des fonctions adaptatives de l'enfant à la société et de l'intellect : nous touchons aux mêmes questions délicates que celles soulevées dans le présent travail concernant les origines de l'empathie (selon que l'on considère l'empathie comme découlant d'une réflexion cognitive ou d'un sentiment émotionnelle, Lepron, 2009, ci-dessus ch. 2.5). A ce titre, si l'attribution causale interne peut entraîner, comme nous l'avons vu, toutes sortes d'émotions et de sentiments, ces mêmes sentiments pourraient également être de nature émotionnelle uniquement, sans passer par une réflexion intellectuelle qui conclut à une certaine responsabilité ; il est à notre sens concevable qu'un enfant puisse se sentir responsable (d'ailleurs le verbe sentir n'y est pas pour rien) tout en sachant que ce n'est pas vraiment de sa faute et en se reconnaissant comme une « victime » potentielle, lui permettant dès lors d'entamer un processus de résilience (sachant que la reconnaissance de soi en tant que victime demeure une condition essentielle pour entamer un processus de résilience : Pourtois, Humbeeck et Desmet, 2012, ci-dessus ch. 1.3)

L'on peut, partant de cette hypothèse, en émettre d'autres qui pourraient corréler l'existence d'une sensibilité, ou même d'une sensibilité accrue chez certaines personnes victimes, provoquée par une sorte d'effet miroir lors de la confrontation avec les agresseurs, le tout en n'excluant pas en parallèle un raisonnement critique visant à détecter le caractère arbitraire de la violence.

Cette dernière hypothèse pourrait être confirmée par le fait, par exemple, que les enfants surdoués (dits également « à haut potentiel ») sont bien souvent la proie du harcèlement entre pairs (Peterson and Ray, 2006 ; Peterson, 2006 ; Schuler, 2002), qu'ils présentent pour la plupart des signes d'hypersensibilité (Siaud-Facchin, 2002) et que beaucoup d'entre eux ressentent bien souvent un sentiment de culpabilité en

sus de difficultés découlant, pour certains, de leur faible estime d'eux-mêmes (Padilla, 2009). Ce sont pourtant des enfants passablement réflexifs pour lesquels le sens, le besoin de connaître et de comprendre, sont extrêmement importants (Siaud-Facchin, 2002 ; Adda et Catroux, 2003).⁴⁹

Si le ressenti ne découlant pas d'une réflexion cognitive peut difficilement être contrôlé – quand bien même il peut être éveillé, nous l'avons vu –, le jugement critique qui l'accompagnera peut, lui, apporter un équilibre. Ce sont les attributions causales d'ordre cognitives qui nous semblent possibles de travailler et de revoir en favorisant la réflexivité et les habiletés de pensées. En effet, le sens donné par l'intellect peut être erroné et peut être revu par la détection de sophismes qui pourrait proposer d'autres manières de voir les choses. Le sens donné par l'émotion, lui, devrait être accueilli, compris, et les méthodes d'intervention pourraient s'adapter, dès lors, à cette différence. Le plus important n'étant pas forcément de déculpabiliser la personne qui se sent responsable, mais de cultiver ses habiletés de pensées, tout en accueillant sans jugement ce qu'elle ressent. Selon nous, cela pourrait également rejoindre la différence entre l'autoculpabilité et l'« autoculpabilité apprise » dans sa fonction adaptative (pour rappel, l'autoculpabilité comporterait deux facettes ; l'une semblerait néfaste en ce qu'elle aurait comme conséquences celles que l'on attribue en général à la culpabilité : faible estime de soi, colère, honte, résignation. L'autre aurait une fonction adaptative en ayant une emprise sur la situation et permettrait alors au sujet de se construire. Guay et Marchand, 2006 ; Janoff-Bulmann, 1989a, 1992 ; Van Gijseghem et Gauthier, 1999). L'autoculpabilité dans sa dimension négative pourrait provenir d'une réflexion cognitive erronée que l'enfant s'approprie en émotion, alors que l'autoculpabilité apprise pourrait être une réaction émotionnelle qui favoriserait l'action, ou la réaction, et ainsi, l'aider à se positionner face à l'action. La facette adaptative de ce sentiment peut également être mise en lien avec les propos de Frankl (2006) lorsque ce dernier affirme que l'individu peut trouver dans son sentiment de culpabilité l'occasion de s'améliorer et d'améliorer sa vie.

⁴⁹ Il est toutefois bien difficile d'en faire une généralité et cette hypothèse devrait dès lors être clairement approfondie.

Si ces hypothèses mériteraient d'être approfondies, nous pouvons retenir de cette étude empirique que les différents éléments des multiples disciplines présentés dans l'exploration théorique du sens demeurent tous utiles pour comprendre comment l'enfant tente de donner un sens à un événement. Le besoin et la fonction du sens ont été soulignés, de mêmes que tous les moyens pour faire sens, à la fois interne et externe, qui tous interagissent les uns avec les autres. Nous retiendrons enfin de cette étude empirique et théorique l'importance fondamentale de l'information en tant que « connaissance », élément préalable et indispensable à la compréhension.

6. CONCLUSION

Dans ce travail d'exploration, nous avons tenté de théoriser le *sens* en rassemblant les éléments de plusieurs disciplines pouvant nous amener à envisager une approche des droits de l'enfant par le *sens*. Cette exploration nous a permis de reconsidérer la place et le rôle du *sens* au sein des droits participatifs de l'enfant et plus particulièrement du droit d'être entendu ancré à l'art. 12 CDE. Au travers de ce parcours, nous avons pu relier le *sens* aux droits participatifs de l'enfant sur deux niveaux :

Premièrement, le développement et l'éveil des moyens qui aident l'enfant à donner du *sens* favorisent leur réflexivité et d'autres habiletés qui renforceront leur participation au sein de la société. **Deuxièmement**, les droits participatifs, comme le droit d'être entendu, lui-même corrélé à la liberté d'expression et au droit à l'information, offrent un cadre qui devrait en soi favoriser la construction de *sens* de l'enfant, notamment au travers de l'interaction, de l'interprétation et plus largement des échanges d'informations nécessaires pour donner du *sens* et permettre au *sens* donné par l'enfant dans son for intérieur d'être extériorisé.

Pour arriver à ces différents liens, nous avons exploré plusieurs composantes qui nous ont permis de renforcer les hypothèses d'ores et déjà présentes en introduction.

En effet, Il ressort de notre recherche que la manière par laquelle les enfants donnent du *sens* et essaient de comprendre provient à la fois des moyens internes psychologiques, émotionnels et sociologiques propres à l'enfant, en sus des moyens externes offerts par la société au travers de la culture, des récits, du vécu, qui tous interagissent de manière évolutive dans une constante interprétation du *sens* au *sens*, du *sens* de la connaissance au *sens* de la compréhension.

Les informations que les enfants n'ont pas peuvent leur être transmises, et ces derniers ne sont pas seulement des « psychologues naïfs » et des « sociologues spontanés », mais également de vrais « philosophes en voie d'apparition », demeurant simplement parfois des géants endormis qui ne demandent qu'à être éveillés.

L'éveil par la pratique de la philosophie pour enfants nous semble à ce titre fondamental. La PPE offre un cadre propice à la création et à la transmission des informations, mais également au déploiement des moyens internes, par l'interaction avec les pairs, en partant de récits, de questions, de culture. Elle développe la réflexivité et renforcent l'estime de soi dans le cadre des valeurs partagées du dialogue. Ainsi, elle permet à l'enfant de donner du sens et d'augmenter sa liberté réelle de participation au sein de la société.

Le cadre offert par le droit d'être entendu peut aussi donner à l'enfant la possibilité pour lui de recevoir les informations qui lui manquent pour qu'il puisse donner du sens à ce qu'il vit et, surtout, le transmettre extérieurement, afin de pouvoir se faire comprendre et comprendre à son tour. Nous avons constaté en effet que les erreurs d'attributions dans la construction de sens proviennent bien plus d'un manque de pratique de la pensée critique, de connaissance et d'informations que d'un manque de capacités de base. De plus, la connaissance et la compréhension favorisent l'action individuelle de l'enfant et son positionnement par rapport au monde qui l'entoure et aux situations qu'il traverse.

Dans le cadre de notre étude empirique, les multiples définitions proposées par les élèves concernant le sens rejoignent et complètent celles par lesquelles nous avons commencé le présent travail et ce sur quoi nous nous sommes basés pour affirmer l'importance de prendre en compte le sens. La manière dont les élèves perçoivent, comprennent et s'approprient la notion du sens et leurs nombreuses réflexions dans le cadre des interviews ont souligné, directement ou indirectement, l'importance et le besoin de sens en tant que besoin de connaître et de comprendre par et pour les enfants eux-mêmes. De plus, nous avons pu constater les méfaits de ce besoin de connaître et de comprendre lorsqu'ils impliquent d'attribuer automatiquement des causes et des raisons erronées. Le besoin de comprendre et de se sentir compris semble accru pour les élèves confrontés à des difficultés. C'est d'ailleurs, comme nous l'avons vu, chez les élèves qui se disent victimes de violence que le sentiment d'être compris semble faire défaut dans une proportion bien plus importante que la moyenne. Dès lors, cela rejoint nos propos selon lesquels le sens semble encore plus important dans des situations « difficiles » ou sortant de l'ordinaire, sachant d'autant plus qu'il contient, sous toutes ces facettes, de nombreuses vertus thérapeutiques.

L'enfant confronté à la justice est à ce titre et dans tous les cas dans une situation loin d'être ordinaire et empreinte de difficultés en tout genre.

Le rapport entre le *sens*, la justice et le droit d'être entendu dans nos propos est confirmé dans notre étude empirique dans la mesure où le sentiment d'être entendu, soit le fait pour les élèves d'avoir l'impression qu'on leur demande leur avis, est fortement corrélé au sentiment de se sentir compris. Pourtant, qualitativement, l'un n'implique pas forcément l'autre. Cela appuie la probable distance entre ce qui appartient au for intérieur (le *sens* que donne l'enfant à ce qu'il vit, ce qu'il ressent, ce qu'il comprend), et son extériorisation par le droit d'être entendu et les droits participatifs en général.

Par ce travail d'exploration, nous souhaitons donner un rôle et une place concrète à la notion de *sens* au sein des droits participatifs de la CDE. Si beaucoup d'éléments nécessaires pour « donner du *sens* » sont déjà inclus dans certaines conceptualisation du droit d'être entendu (comme l'importance du droit à l'information), la dimension temporelle du *sens* – avec la notion de *sens* elle-même et le for intérieur de l'enfant – n'est jamais mentionnée alors qu'elle nous semble au centre du processus d'interaction. Nous sommes d'avis qu'en prenant le *sens* également comme « but » explicite lors de l'exercice du droit d'être entendu, les intervenants pourraient dès lors plus facilement encadrer l'enfant et s'assurer du respect de ce droit. Nous proposons donc concrètement d'ajouter cette dimension intérieure et inter-temporelle aux différentes étapes déjà prévues par les auteurs tels que Laura Lundy. Ainsi, il n'est pas tant question d'ajouter un concept de « sensemaking » avant ceux de « space », « voice », « audience » et « influence », mais plutôt d'inclure explicitement le *sens* et la temporalité de ce dernier dans chacune de ces étapes, afin de réfléchir plus largement sur les informations nécessaires et de détecter les implicites et les non-dits. Cela permettrait de recueillir les réelles préoccupations des enfants et de pouvoir, dans la mesure du possible, y répondre ou donner quelques pistes pour qu'eux-mêmes puissent entamer les discussions leur permettant de participer et de donner du *sens* à ce qu'ils traversent.

La mise en œuvre de ce travail de préparation par le biais d'informations transmises demande des efforts, une adaptation toute particulière et du temps. Il n'est pas chose aisée que de savoir prendre en compte attentivement cette dimension intérieure dans laquelle se forge le *sens*. De même, le travail d'interprétation en

devient encore plus difficile dans son rapport aux sens multiples liés à la fois aux connaissances et à la compréhension, au-delà des aspects cognitifs du développement de l'enfant.

Il n'en demeure pas moins que les vertus du sens sont trop nombreuses et bien trop précieuses, comme nous l'avons vu, pour que ce retour à l'essentiel ne circule pas dans l'esprit du droit et des différents acteurs qui serviront de relais entre la justice et l'enfant, entre l'enfant et ses droits ; des droits qui vont au-delà de cette dimension extérieure et des différentes formalités juridiques. Il convient par ailleurs de savoir trouver un équilibre entre toutes les procédures imposées et leur application personnelle à chacun des enfants qui se présentent devant la justice.

L'équilibre, en effet, c'est de cela aussi dont il est question dans la recherche de sens pour ne pas tomber dans les pièges de certains moyens :

« Sans narration, il n'y a pas de sens, mais quand il y a trop de récits notre chimère ne sait pas vers quoi elle doit galoper. Un récit finit par s'imposer, une vérité s'installe comme s'il y avait eu un destin inexorable : c'est un mythe.

(...)

L'absence de récit, tout autant que la cacophonie, empêche la représentation de soi qui donne sens à l'existence. » (Cyrulnik, 2012, pp. 143-144)

Nous aimerions conclure avec un moyen pour donner du sens que nous n'avons pas mentionné de manière directe dans ce travail, mais qui se présente, à certains moments de la vie, comme une belle synchronicité; la magie d'une rencontre bienveillante. La rencontre, sur son parcours de vie, d'un enfant avec un juge, d'un enfant avec un assistant social, d'un enfant avec un psychologue, d'un enfant avec un enseignant ou d'un enfant avec un inconnu qui puisse lui offrir la possibilité de comprendre et d'être compris dans le cas où le droit ne l'assure pas directement par lui-même, lorsque nous franchissons ce qui n'appartient plus entièrement à la science, mais à l'humanité, ce qui va parfois au-delà du droit et qui touche à l'essence même de la vie.

Coraline Hirschi, mai 2013

Remerciements

Je remercie chaleureusement le Professeur Karl Hanson pour sa disponibilité et ses précieux conseils tout au long de ce travail.

Merci à tous les enfants et les jeunes sans qui cette recherche n'aurait pas abouti. Merci à eux pour leur disponibilité, leur attention et toutes les différentes communications écrites ou orales qui me sont parvenues.

Merci à mes petits cousins « cobayes », Margaux et Valentin, ainsi qu'à leurs parents.

Merci à la direction et aux enseignants des écoles primaire et secondaire pour leur précieuse collaboration ;

Merci à la direction et aux enseignants du Centre pédagogique spécialisé qui m'a donné la possibilité d'enrichir mes connaissances du milieu et d'apporter un autre regard dans ce travail ;

Merci à tous les Professeurs de l'IUKB, son directeur Philip Jaffé, Daniel Stoecklin, Frédéric Darbellay et Karl Hanson pour avoir pleinement contribué, au travers de leurs enseignements, à élargir mes connaissances et confirmé mon intérêt pour les droits de l'enfant et l'interdisciplinarité.

Merci à Géraud Krähenbühl, doctorant FNS, pour toutes les données statistiques descriptives et inférentielles, pour sa présence et son perpétuel soutien.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adda, A. et Catroux, H. (2003). *L'enfant doué : L'intelligence réconciliée*. Paris, France : Odile Jacob.
- Allen, J. P., Fonagy, P. (eds.). (2006). *Handbook of Mentalization-Based Treatment*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- André, J. et Zermatten, J. (eds.). (2012). *La Parole de l'enfant en Justice. Parole sacrée ? ... sacrée parole !* Sion, Suisse : Institut international des droits de l'enfant.
- Ansermet, F. (2002). Définition et sources de la violence. Infamies d'enfance. Dans O. Halfon, F. Ansermet, J. Laget et B. Pierrehumbert. (dir.). *Sens et non-sens de la violence : nouvelles expressions, nouvelles approches*, 15-46. Paris, France : PUF.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How People manage Stress and stay well*. San Francisco, CA : Jossey Bass Publishers.
- Astington, J. W. et Edward, M. J. (2010). Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. s R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. DeV. Peters et M. Boivin. (eds). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-7 [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Disponible sur le site : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Asington-EdwardFRxp.pdf>. Page consultée le 5 janvier 2013.
- Audrain, C., Cinq-mars, C. et Sasseville, M. (2003). *Prévention de la violence et Philosophie pour enfants*. Conférence International du 2 septembre 2003, Université de Padova. Document récupéré le 2 février 2013 du lien url suivant : http://www.latraverse.qc.ca/wpcontent/uploads/2010/07/Rap_recherche_estime_soi.pdf
- Baumeister, R. (2005). Rethinking Self-Esteem ; Why nonprofits should stop pushing self-esteem and start endorsing self-control. *Stanford Social Innovation Review*. Winter 2005. 34-41.
- Barby, C. et Hirschi, C. (2012). *Enfants victimes de harcèlement entre pairs : recherche de sens et paradoxe de la culpabilité*. Récupéré le 1^{er} janvier 2013 sur le site de l'Institut international des droits de l'enfant : http://www.childsrights.org/html/site_fr/cnews/userfiles/120531%20Hirschi%20Coraline%20et%20Barby%20Carole%20article.pdf
- Besnard, P. (1996). *Dictionnaire de la sociologie*. Paris, France : Larousse.

- Boukobza, E. (1998). *Keys to participation. A practitioners' guide*. Strasbourg, France : Editions du Conseil de l'Europe.
- Boyden, J. et Ennew, J. (1997). *Children in Focus – a Manual for participatory Research with Children*. Stockholm, Suède: Save the Children Sweden.
- Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris, France: Esthel.
- Cappelaere, G. et Verhellen, E. (1992). Les enfants et les lois dans une perspective internationale. *Enfance*, 3, 265-267.
- Comité des droits de l'enfant. (2009). *Observation générale n°12 : le droit de l'enfant d'être entendu*. Genève. CRC/C/GC/12, 20 juillet 2009.
- Conseil de l'Europe. (2011). Cour européenne des droits de l'homme, division de la recherche. *Aperçu de la jurisprudence de la Cour en matière de liberté de religion*. Document disponible sur le lien suivant : http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/612852C1-7B36-4E1D-8FBF-EA24B3BB36AF/0/RAPPORT_RECHERCHE_Libert%C3%A9_religion_FR.pdf
- Coopersmith, S. (1987). *Self-Esteem Inventories*. Paolo Alto, USA : Consulting Psychologists Press.
- Cordonnier, V. (2007) L'ambiguïté du désir de connaître en science et en philosophie selon Nietzsche. *Philosophique*. (10) 25-59.
- Corsaro, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousands Oaks, CA : Pine forge Press.
- Cyrułnik, B. (2006). *De chair et d'âmes*. Paris, France : Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. (2012). *Sauve-toi, la vie t'appelle*. Paris, France : Odile Jacob.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie: une valeur supreme?: Essai d'anthropologie de la formation*. Villeneuve-d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne: la prevention du harcèlement à l'Ecole. Rapport au ministère de l'Education nationale de la jeunesse et de la vie associative*. Récupéré le 2 février 2013 du site du Ministère français de l'Education nationale: <http://education.gouv.fr/cid55897/refuser-l-opression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-a-l-ecole-rapport-d-eric-debarbieux.html>
- Decety, J. et Lamm, C. (2006) Human empathy through the lens of social neuroscience. *ScientificWorldJournal*, 6, 1146-63.
- Delannoy, C. (1997). *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris, France : Hachette.

- Dolto, F. (1994 a). *Les étapes majeures de l'enfance*. Paris, France : Gallimard.
- Dolto, F. (1994 b). *Tout est langage*. Paris, France : Gallimard.
- Dolto, F. (1985). *La cause des enfants*. Paris, France : Robert Laffont.
- Edwards, D. et Westgate, A. (1994). *Investigating Classroom Talk*. Sussex, UK: Falmer Press.
- Egeland, B., Barlson, E. and Strufe, L. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 517 – 528.
- Ehrensfelt, E. et Toussignant, M. (2006). Immigration and resilience. Dans D. L. Sam et J. W. Berry. (eds). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press.
- Fenouillet, F. (2012). *La motivation*. (2^{ème} édition). Paris, France : Dunod.
- Frankl, V. (2006). *Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie*. Montréal, Canada : Les éditions de l'homme.
- Frankl, V. (2012). *Le Dieu inconscient. Psychothérapie et religion*. Paris, France : InterEditions.
- Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherché philosophique*. Laval, Québec: Les presses de l'Université de Laval.
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2011). *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux*. Laval, Québec: Les presses de l'Université de Laval.
- Gazzard, A. (1990). Some More Ideas About The Relation Between Philosophy for Children and Self-Esteem. *Thinking*, 9 (1), 17-20.
- Geninet, I. et Marchand, A. (2007). La recherche d'un sens à la suite d'un événement traumatique. *Santé mentale au Québec*, vol. 32, n°2.
- Gopnik, A. (2009). *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell us About Truth, Love, and the Meaning of Life*. New York: Picador.
- Greef, A. O., Van Der Merwe, S. (2004). Variable associated with resilience in divorced families. *Social Indicators Reasearch*, 68, 59-75.
- Guay, S. et Marchand, A. (dir). (2006). *Les troubles liés aux événements traumatiques. Dépistage, évaluation et traitements*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Gueniat, O. (2007). *La délinquance des jeunes, l'insécurité en question*. Lausanne, Suisse: collection Le savoir Suisse, presses polytechniques et universitaires romandes.

- Hanson, K. (2012). Schools of thought in children's rights. Dans M. Liebel. *Children's rights from below. Cross-cultural perspectives*. pp. 63-79. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hanson, K. (2011) International children's rights and armed conflict. *Human Rights and International Legal Discourse* 5(1), 40-62.
- Hanson, K. (2006) Repenser les droits des enfants travailleurs. Dans M. Bonnet, K. Hanson, M. – F. Lange, O. Nieuwenhuys, G. Paillet & B. Schlemmer, *Enfants travailleurs - Repenser l'enfance* (pp. 101-128). Lausanne: Editions Page deux.
- Hanson, K. et Poretti, M. (2012). "Living Rights" ou l'enfant sujet de droits: la traduction de la compréhension de leurs droits par les enfants eux-mêmes à l'attention de la communauté internationale, in P. Meyer-Bisch (ed.). *L'enfant témoin et sujets: les droits culturels de l'enfant* (pp. 81-101). Genève, Suisse: Schulthess.
- Hanson, K. et Nieuwenhuys, O. (éds). (2013). *Reconceptualizing Children's Rights in International Development. Living Rights, Social Justice, Translations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hart, R. (1992) Children's participation: from tokenism to citizenship. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, J. (2008). Children's participation and international development: Attending to the political. *The International Journal of Children's Rights*, 16 (3), 407-418.
- Hein, G. et Singer, T. (2008). I feel how you feel but not always: the empathic brain and its modulation. *Curr Opin Neurobiol* 18: 153-8.
- Heller, S. (1999). Resilience in child abuse. *Child Abuse and Neglect* 24 (4), 321 -338.
- Hochmann, J. et Boubault, G. (mars-avril 2013). Cette faculté de l'être humain à se mettre à la place de l'autre. (entretien). *Non-violence actualité*, 4-5.
- Hodgkin, R. et Newell, P. (1999). *Manuel d'application de la Convention relative aux droits de l'enfant*. Genève, Suisse: UNICEF.
- Holland, J., Thomson, R., Henderson, S., McGrellis, S. and Sharpe, S. (2001). Catching on, wising up and learning from your mistakes: Young people's accounts of moral development. *The international Journal of Children's Rights* 8: 271-294. Netherlands: Kluwer Law International.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris, France : ESF.
- Jacot, S. (2012). *La justice réparatrice : quand victimes et coupables échangent pour limiter la récidive*. Paris, France : l'Harmattan.

- Jaffé, Ph. D., Moody, Z. et Piguët, C. (2012). Résultats de l'enquête IUKB et HEP-VS. *Résonances : mensuel de l'école valaisanne*, octobre 2012 (2), 8-9.
- James, A. et Prout, A. (eds). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London : Falmer Press.
- Jung, C. G. (1973). *Ma vie. Souvenirs, rêves et pensées*. Paris, France : Gallimard.
- Jung, C. G. (1998). *Sur l'interprétation des rêves*, Paris, France : Albin Michel.
- Jung, C. G. (1943). *L'homme à la découverte de son âme*. Paris, France : Albin Michel.
- Jung, C. G. (1964). *Dialectique du Moi et de l'inconscient*. Paris, France : Gallimard.
- Kaufmann, L. et Clément, F. (2003). La sociologie est-elle un savoir infus ? De la nature sociale de l'architecture cognitive. *Intellectica*, 36-37, pp. 421- 457.
- Kinard, M. E. (1999). Methodological issues in assessing resilience in maltreated children, *Child Abuse and Neglect*, vol. 33, p. 456 – 532.
- Klein, M. (1966) Sur la théorie de l'angoisse et de la culpabilité. Dans M. Klein et al. *Développements de la psychanalyse* (254 – 273). Paris, France : PUF.
- Kuczynski, L. (2003). *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*. Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Kuczynski, L. et Parkin, M. (2007). Agency bidirectionality in socialization : Interactions, transactions, and relational dialectics. Dans J.E. Grusec et P. Hasting (eds). *Handbook of Socialization* (259 – 283). New York: Guilford.
- Kufeldt, K. et McKenzie, B. (eds). (2003). *Child Welfare: Connecting Research, Policy, and Practice*. Ontario, Canada: Wilfrid Laurier University Press.
- Lane, N.R. et Jones, S.A. (1986). Rationality, Self-esteem and Autonomy through Collaborative Learning. *Oxford Review of Education*, Vol. 12, No. 3.
- Lang, M. (2010). *La pensée critique au cœur de l'éducation à la citoyenneté*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en Philosophie pour l'obtention du grade de Philosophiae doctor.
- Lansdown, G. (2011). Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique. Florence, Italie : UNICEF.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris, France : PUF.
- Lepron, E. (2009). *Bases cérébrales de la communication inter-personnelle, empathie et emotion: applications à la maladie de Huntington*. Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse III.

- Lollis, S. et Kuczynski, L. (1997). Beyond one hand clapping: Seeing bidirectionality in parent-child relations. *Journal of Social and Personal Relationships* 14(4): 441-461.
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal* vol. 33, No 6, 927-942.
- Maes, S., De Mol, J., Buysse, A. (2011) Children's experiences and meaning construction on parental divorce: A focus group study. *Childhood*, 19(2), 266-279.
- Mangham, C. (1995). *Resilience in Health Promotion*, Ottawa, Canada: Ministry of Supply and Services.
- Maslow, A. H. (1962). Some basic propositions of a growth and self-actualization psychology. A. Combs (sous la dir. de), *Perceiving, behaving, becoming: A new focus for education*, Washington: ASCD.
- Masom, J. et Gibson, C. (2004). *The Needs of Children in Care : A report on a Research Project. Developing a Model of Out-of-Home Care to Meet the Needs of Individual Children, Through Participatory Research*. North Parramatta, NSW : UnitingCare Burnside, and Social Justice and Social Change Research Centre, University of Western Sydney.
- Maurel, D., (2010) *Sense-making : un modèle de construction de la réalité et d'appréhension de l'information par les individus et les groupes*. *Études de communication* [En ligne], 35 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012. URL : <http://edc.revues.org/index2306.html>
- Morin, E. (1994). *La Méthode*, tome 4, Paris, France : Seuil.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61. Doi: 10.1080/14733280701791918.
- Morrow, V. (2009). The Ethics of Social Research with Children and Families in Young Lives : Practical Experiences. *Young Lives*. 53, 4-6.
- Nietzsche, F. (1989). *Le Gai savoir*, Paris, France : Gallimard, « Folio ».
- Nietzsche, F. (1995). *Humain, trop humain*. Paris, France : Hachette, « Pluriel ».
- Nietzsche, F. (2006). *La Volonté de puissance*. Paris, France : Gallimard.
- Nietzsche, F. (1975, 1987). *Par-delà bien et mal*. Prélude d'une philosophie de l'avenir. Paris, France : Gallimard, « Folio ».

- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités*. Paris, France : ESF.
- Padilla, A.-L. (2009). *L'estime de soi chez les enfants à haut potentiel intellectuel*. Mémoire de recherche, UFR de psychologie, Sciences de l'éducation. Département de Psychologie clinique et Psychopathologie. Aix-en-Provence, France : Université de Provence.
- Percy-Smith, B. et Thomas, N. (2009). *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London/New York : Routledge.
- Peterson, J. et Ray, K. E. (2006). *Bullying Among the Gifted: The Subjective Experience* *Gifted Child Quarterly Summer 2006* 50: 252-269.
- Peterson, J. (2006). *Gifted children especially vulnerable to effects of bullying study*, Purdue University, article consulté le 10 février 2013 sur la page suivante : <https://news.uns.purdue.edu/html4ever/2006/060406.Peterson.bullies.html>; informations sur ladite étude également consultable sur : <http://www.consumeraffairs.com/news04/2006/04/bullies.html>;
- Piaget, J. (1947), *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris, France : PUF.
- Piaget, J. (1933) "Children's Philosophies," in Carl Murchison (ed.), *A Handbook of Child Psychology*, 2nd ed. rev., Worcester, MA: Clark University Press.
- Pourtois, J.-P., Humbeeck, B. et Desmet, H. (2012). *Les ressources de la résilience*. Paris, France : PUF.
- Premack, D. et Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind ? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Preston, S.D. et De Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *The Behavioral and brain sciences*, 25, 1-72.
- Pruvost, J. et Martinez, C. (2010). De la traque lexicographique du sens et de la triple investigation dictionnaire. *Synergies Tunisie*, n°2, pp139-151.
- Ricoeur, P. (1965). *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris, France: Edition du Seuil.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Schuler, P. A. (2002) Teasing and gifted children. *SENG Newsletter*. 2002 2(1) 3-4.
- Sen, A. (2000) *Repenser l'Inégalité*, Paris, France : Seuil.
- Siaud-Facchin, J. (2002). *L'Enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris, France : Odile Jacob.

- Smith, A-B. (2002). Interpreting and supporting participation rights. *The International Journal of Children's Rights*. Vol. 10, p. 73-88.
- Sparks, R., Girling, E. and Smith, M. (2001). Children talking about justice and punishment. *The International Journal of Children's Rights* 8: 191-209. Netherlands: Kluwer Law International.
- Sperber, D. et Wilson, D. (2002). Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind and Language* 17: 3-23.
- Thibaudier, V. (2010). *Elie Humbert et la question du sens*. Exposé donné lors du séminaire de novembre 2010 de la Société française de psychologie analytique. Publié sur le site français dédié à Carl Gustav Jung, consulté le 22 février 2013 : <http://www.cgjungfrance.com/Elie-Humbert-et-la-question-du>
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, Vol. 15, 199-218.
- Thommen, E. (2007). Le développement des théories de l'esprit. Dans A. Blaye et P. Lemaire(Eds.). *Le développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck. 65-94.
- Thommen, E. et Rimbert, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris, France : Belin.
- Thompson, E. (2004). Empathie et expérience humaine: Essai de circulation mutuelle entre science cognitive, sagesse contemplative et philosophie phénoménologique. *Théologiques* 2004; 12: 39 -70.
- Van Gisjeghem, H. et Gauthier, L. (1999). Faits et méfaits de la psychothérapie chez l'enfant victime d'abus sexuel. *JDJ*, 190, 25-26. Récupéré le 1^{er} janvier 2013 du site de l'association ACALPA : http://www.acalpa.info/pdf/pages25%20_%2026_de_190F.pdf
- Verhellen, E. (1994). *Convention on the rights of the child: Background, motivation, strategies, main themes*. Leuven, Belgique: Garant.
- Vidaillet, B. Le sens de l'action : Sociopsychologie de l'organisation, Vuibert, 2009, 186 p. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v.8, n. 16, jul-dez. 2012, pp. 291-325. issn 1984-5987.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Canada : Gaëtan Morin Editeur.
- Vignemont, F. et Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends Cogn Sci* 10, 435-41.
- Von Franz, M.-L. (2010). *La quête de du sens ; entretiens radiophoniques*. France : La Fontaine de Pierre.

- Vygostsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France: Messidor.
- Weick, K. E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Wiener, B. (1989). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer.
- Wilson, D. (2005). New directions for research on pragmatics and modularity. *Lingua* 115: 1129 – 1146.
- Wimmer, H. et Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Wylie, R. *The Self-Concept*. Lincoln, NE : University of Nebraska Press, 1961
- Zehr, H. (2012). La justice restaurative, pour sortir des impasses de la logique punitive. *Le champ éthique n°57*. Les éditions labor et fides, revue de presse, isbn : 978-2-8309-144-2.
- Zermatten, J. et Stoecklin, D. (2009). *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*. Sion, Suisse : Institut international des droits de l'enfant (IDE).
- Zufferey, S. et Moeschler, J. (2012). *Initiation à l'étude du sens. Sémantique et pragmatique*. France : Sciences Humaines Editions.